

Министерство образования Республики Беларусь

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

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

МАТЕРИАЛЫ XXVII МЕЖДУНАРОДНОЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

FROM IDEA TO INNOVATION

PROCEEDINGS OF XXVII INTERNATIONAL
ANNIVERSARY RESEARCH TO PRACTICE STUDENT CONFERENCE

Мозырь, 23 апреля 2020 г.

В четырех частях

Часть 1

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2020

УДК 001
ББК 72
О-80

Редакционная коллегия:

Т. В. Палиева (отв. ред.), Э. Е. Гречанников, Н. С. Жлудова, Е. В. Тихонова,
Т. В. Карпинская, В. А. Горовой, Т. Н. Талецкая, В. А. Зебзеева, Э. Р. Зарединова

ВУЗЫ-соорганизаторы

**XXVII Международной студенческой
научно-практической конференции «От идеи – к инновации»:**
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Печатается согласно плану научно-практических мероприятий, планируемых
к проведению в УО МГПУ им. И. П. Шамякина в 2020 году,
и приказу по университету от 06.02.2020 № 131

От идеи – к инновации = From idea to innovation : материалы
О-80 XXVII Междунар. студ. науч.-практ. конф., Мозырь, 25 апр. 2020 г.
В 4 ч. Ч. 1 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: Т. В. Палиева
(отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020. – 276 с.
ISBN 978-985-477-722-1.

В настоящем сборнике представлены материалы XXVII Международной
студенческой научно-практической конференции «От идеи – к инновации», по-
священные актуальным проблемам естественных, технических, гуманитарных наук.

Издание адресовано студентам, магистрантам, аспирантам, педагогическим
и научным работникам.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**УДК 001
ББК 72**

**ISBN 978-985-477-722-1 (ч. 1)
ISBN 978-985-477-721-4**

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Астрейко А. Н., Кананчук О. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с речевыми нарушениями. Нарушения речи у детей многообразны по своим проявлениям. Одни недостатки касаются только звукопроизношения (дислалия), другие затрагивают процессы фонемообразования и выражаются не только в дефектах произношения, но и в затруднениях звукового анализа (ФФНР). Существующие нарушения охватывают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы, что выражается в общем недоразвитии речи (далее – ОНР).

Речевые нарушения сами по себе не исчезают и, при отсутствии специально организованной коррекционной работы, могут отрицательно сказаться на дальнейшем развитии ребенка.

Так как основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста является игра, то коррекционно-развивающая работа должна строиться с учётом ведущего вида деятельности.

Проблемой развития речи дошкольников с использованием игровой деятельности занимаются многие известные ученые и логопеды-практики: Г. А. Волкова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, А. И. Максакова, С. А. Миронова, Н. В. Нищева, В. И. Селиверстов, Н. В. Серебрякова, Г. А. Тумакова, О. С. Ушакова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и другие.

Развитие грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи является одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи [1].

Решение этой задачи предполагает умение грамматически правильно оформить речевое высказывание. Ребенок с ОНР имеет ограниченные возможности овладения грамматическими категориями и формами на основе непосредственного подражания речи окружающих. У них отмечаются бедность и качественное своеобразие лексики, трудности развития процессов обобщения и абстракции, пассивный словарь значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно, характерны дефекты произношения и формообразования, трудности развития связного речевого высказывания. При грамматических изменениях слов и их сочетаний в предложениях дети часто допускают ошибки, которые принято называть аграмматизмами [2]. Чтобы добиться успеха в их усвоении, он нуждается в специальных условиях обучения.

Эффективным средством закрепления грамматических навыков является дидактическая игра, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей она дает возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ.

Практика показала, что формирование грамматического строя речи посредством дидактической игры должно осуществляться дифференцированно, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, что является актуальной проблемой для теории и практики логопедии. В частности, нами была разработана картотека дидактических (словесных) игр, игровых упражнений по различным лексическим темам, которые можно использовать в зависимости от поставленной цели на занятии и которые направлены на формирование у детей с ОНР лексико-грамматических категорий.

Внедрение игры в практику коррекционно-развивающего обучения апробированной системы логопедического воздействия обеспечило практическое усвоение детьми представленного грамматического материала, т.к. в ходе занятий создавались благоприятные условия для речевого общения детей, для активизации и развития их речи.

Игра оказывала существенное влияние на развитие понимания значений и функций слова; перенос действий, осуществляемый в игре, служил основой для переноса словесного значения, и таким образом игровая деятельность является мощным фактором развития речевого мышления ребёнка с нарушениями речи.

В игре создавались такие ситуации, в которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и поэтому более эффективны. Также применение игровых средств на занятиях в течение длительного времени позволяло удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием.

В заключение отметим, что в результате коррекционной работы дети с ОНР научились:

– владеть навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных и увеличительных форм существительных;

– грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка: падежные, родо-видовые окончания слов должны проговариваться четко; простые предлоги употреблять адекватно;

– использовать в спонтанном общении слова различных лексико-грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.).

Литература

1. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / сост. Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с.

2. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дисс. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.03. – Москва, 2000. – 148 с.

РОЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

Ахметова Е. А. (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Магнитогорск)

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

Логопедический пункт – место, специализирующееся на помощи детям с речевыми нарушениями. Логопедический пункт может находиться в различных учреждениях: детских садах, центрах развития детей, школах, логопедических кабинетах.

На логопедический пункт зачисляются дети с 5 лет с общим недоразвитием речи. Чаще всего на логопедический пункт попадают дети из средней группы детского сада, которые нуждаются в помощи логопеда.

В первую очередь логопеды работают с детьми старшего дошкольного возраста, так как при поступлении в школу им потребуется полное речевое общение без дефектов. Далее логопеды работают с детьми среднего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

В логопедическом пункте логопеды чаще всего работают со следующими диагнозами:

1. Нарушение произношения изолированных звуков (отсутствие звуков) (горка-гока, слива-сива), так же замена звуков (рыба-лыба, зима-сима).

2. Фонетико-фонематическое нарушение речи (ФФНР), то есть нарушение речи, связанное с нарушением фонематического слуха.

Дети с нарушениями речи направляются на логопедический пункт после обследования психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) [1].

ПМПК проводится ежегодно весной и включает себя следующих специалистов: дефектолог, невролог, педиатр, психолог, педагог, соцработник, отоларинголог, окулист [2]. После прохождения комиссии и выявления диагноза родителям дается направление в логопедический пункт.

Логопедический пункт в детском саду и в школе комплектуется группами до 30 детей. Работа с детьми проводится индивидуально либо с подгруппами до 7 человек. И групповые, и индивидуальные занятия проводятся дважды в неделю.

Частота и время индивидуальных занятий с ребенком определяется степенью и сложностью речевого нарушения.

В центрах развития детей, коррекционных и логопедических классах занятия чаще проводятся индивидуально. Индивидуальные занятия с ребенком проводятся в среднем 15–20 минут в условиях логопедического пункта в школах и детских садах. И 30–40 минут в условиях логопедического пункта в центрах развития и частных логопедических кабинетах.

Есть существенные отличия логопедического пункта от логопедической группы [3; 4].

Во-первых, работа логопеда в логопедическом пункте встраивается в общеобразовательный процесс, а не идет с ним параллельно, как это делают в речевых детских садах или школах. Так как логопед работает при школе или садике, он должен подстраиваться под внутреннее расписание. И график выстраивается директором или заведующей образовательного учреждения.

Во-вторых, в логопедический пункт дети поступают и выбывают в течение года, что дает возможность работать с большим количеством детей. В логопедической группе логопед работает с определенным количеством детей продолжительное время.

В-третьих, в логопедическом пункте логопед работает с различными речевыми нарушениями. В логопедической же группе состав детей с тяжелыми нарушениями речи.

В-четвертых, в логопедической группе занятия подстроены под общую образовательную программу. В логопедическом пункте строится индивидуальный план коррекции с возможностью корректировки.

Есть одна важная причина, почему дети чаще занимаются в логопедических пунктах, чем в логопедических группах. В связи с неблагоприятными экономическими условиями логопедических групп при образовательных учреждениях мало и попасть в них крайне сложно. Места ограничены и не достаются всем тем, кому требуется логопедическая помощь.

В связи с этим, логопеды чаще работают в частных учреждениях или «сами на себя».

Литература

1. Васильева, Е. Е. Ринолалия: учебное пособие / Е. Е. Васильева. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. – 63 с.

2. Абдуллин, А. Г. Взаимодействие специалистов в процессе организации комплексной оздоровительно-педагогической и реабилитационно-профилактической работы с детьми / А. Г. Абдуллин [и др.] / Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2019. – С. 11–14.

3. Кувшинова, И. А. Проблема реализации инклюзивного образования в России / И. А. Кувшинова, Е. С. Синякова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2018. – Т.2.– С. 365–366.

4. Ермакова, И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков : кн. для логопеда, 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996. – 143 с.

РАЗВИТИЕ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ

Бабанова М. И. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

В современных исследованиях импрессивная (внутренняя) речь (от лат. *impressio* – впечатление) характеризуется как процесс понимания речевых высказываний. Данный процесс, по мнению Т. Б. Филичевой, начинается с восприятия потока чужой речи. В последующем происходит расшифровка этого потока, выделение через внутреннюю речь общей мысли высказывания и понимание его мотива [1, с. 27]. Однако дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи затрудняются в восприятии и понимании обращенной речи, что обуславливает необходимость проведения коррекционной работы по развитию их импрессивной речи. В качестве средства для коррекции нами использовалось рисование.

Важным шагом в развитии понимания речи на занятиях изобразительной деятельностью является усвоение назывательной функции слова: все, что находится вокруг ребенка, все, что он делает и как делает, получает названия. Для того чтобы слово-название стало словом-понятием, на него надо выработать большое число различных условных связей, в том числе двигательных. Выполняя повторяющиеся движения в рисовании (штрихи, мазки, линии), дети любят сопровождать их речью в такт движениям руки: топ-топ («следы»), кап-кап («дождик идет»); оживляют свои работы. Это также следует использовать для развития разных сторон речи [2].

В данной статье представлены разработанные автором методические рекомендации педагогам по развитию импрессивной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе рисования.

В процессе рисования необходимо анализировать предметы и их характерные признаки, озвучивая каждый: «Обратите внимание на форму сердцевинки ромашки: она круглая. Какого цвета сердцевинка? Правильно, желтого. На какую фигуру похожи лепестки? Верно, на овал, только незакругленный с одной стороны. Одинаковые ли лепестки у ромашки? Как они расположены? Да, одинаковые лепестки расположены вокруг сердцевинки закругленными концами наружу. Стебель у ромашки изогнутый. Что напоминают листья? Листья по своей форме напоминают елочку. Из каких фигур можно нарисовать их? Правильно, из треугольников».

Анализ каждого признака (цвета, формы, размера, строения) следует сопровождать уточняющими вопросами: «Так какой стебелек у ромашки?», «Какой формы сердцевинка?», «Что больше: сердцевинка или лепесток цветка?», «На что похоже?». Один и тот же надо задавать нескольким детям. Одного (или нескольких, если позволяет время) целесообразно попросить проанализировать внешний вид растения (овоца, фрукта, гриба, игрушки, дерева, листа) целиком.

Анализ сопровождается показом признаков на натуральном объекте, то же самое проговаривается и при показе последовательности рисования. Во время выполнения изобразительной работы детьми задаются вопросы: «Какую часть цветка ты рисуешь?», «Какого цвета будет стебелек?» и т. д.

По окончании работы рисунки необходимо анализировать вместе с детьми: «Соблюдено ли все, о чем мы говорили?». Также полезно попросить ребенка описать ту последовательность, в которой он выполнял работу. Обязательно отметить положительные моменты в работах всех детей.

Для того чтобы дети с ОНР усвоили понятие перспективы, необходимо провести подготовительную работу, проработать понятия «больше» и «меньше», «ближе» и «дальше», затем подвести их к закону перспективы в изобразительном искусстве, опираясь на картины и реальные объекты: «Посмотрите в окно. Какое дерево вы видите

самым большим? Оно ближе к вам или дальше от вас по сравнению с остальными?», «Посмотрите внимательно на картину. Какие домики самые большие? Они находятся ближе или дальше? Какие домики самые маленькие? А они расположены ближе или дальше?». Так дети осознают, что чем дальше расположен предмет, тем мельче он выглядит на изображении, и, наоборот, чем ближе находится предмет, тем крупнее его рисуют.

Этот закон проговаривается на каждом занятии, где рисуются предметы на некотором расстоянии друг от друга, несколько раз, причем не только воспитателем, но и самими детьми. При этом само понятие перспективы в старшем дошкольном возрасте не вводится. Осуществляется это следующим образом: «Обмакните кисть в стакан с водой, отожмите излишки о край, обмакните кисть в краску. Чтобы нарисовать широкую линию, надавите на кисточку сильнее, чтобы линия была тонкой, легонько касайтесь кисточкой листа. Потренируйтесь: нарисуйте широкие и узкие линии, чередуя их на листе. Сверху – широкая, снизу – узкая и так же далее». Для детей с ОНР очень важно проговаривать все мельчайшие детали работы, задавать вопросы, помогающие уточнить уровень понимания услышанного, подкреплять сказанное показом.

На основе данных рекомендаций необходимо составлять и проводить занятия по рисованию, учитывая специфику развития импрессивной речи у детей с ОНР. Путем систематической целенаправленной коррекционной работы можно добиться полноценного развития импрессивной речи к концу обучения в учреждении дошкольного образования. Прогноз развития импрессивной речи у детей с общим недоразвитием речи благоприятный.

Литература

1. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
2. Урадовских, Г. Развитие речи на занятиях по изобразительной и конструктивной деятельности / Г. Урадовских // Ребенок в детском саду. – 2007. – № 2. – С. 22–24.

ЧТО НЕОБХОДИМО ЗНАТЬ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Баранова Ю.А. (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Магнитогорск)
Научный руководитель – И. А. Кувшинова, канд. пед. наук, доцент*

Новорожденный ребенок попадает в яркий мир красок, незнакомых звуков, новых запахов, движений и тактильных впечатлений. Все эти ощущения, воспринимаемые малышом, становятся основой его дальнейшего интеллектуального развития. Таким образом, наличие хорошего зрения является необходимым для ребенка уже с первых минут жизни. Этим обосновывается проблема выбора правильной тактики воспитания ребенка в случае, если у малыша обнаруживается нарушение зрения. Для родителей информация о том, что их ребенок родился с ограниченными возможностями здоровья, часто становится причиной растерянности и депрессии. Нарушение зрения также может быть и приобретенным. В обоих случаях родители должны знать, как помочь своему малышу вырасти достойным членом общества, развить все скрытые возможности, способствовать успешной адаптации ребенка в обществе.

Причины нарушения зрения могут носить наследственный характер или быть связаны с патологическим течением беременности мамы, вирусными заболеваниями беременной (токсоплазмоз, краснуха и другие), развиваться вследствие болезни или травмы ребенка [1].

Часто при внимательном отношении нарушение зрения у ребенка родители способны выявить самостоятельно.

Рассмотрим возможные проявления нарушения зрения.

Умение задерживать взгляд. Ребенок без явных нарушений зрения может зафиксировать свой взгляд на движущемся предмете и проводить его глазами.

Реакция на цвета. Если ребенок не реагирует на яркие игрушки, не замечает их, не концентрирует на них свое внимание и не старается их изучить.

Неловкость. Если ребенок не может ухватить игрушку с первого раза или делает это очень неловко.

Ребенок прищуривается. Ребенок, рассматривая предметы на расстоянии, старается поднести их ближе к глазам, чтобы иметь возможность рассмотреть их.

Данные факты указывают на наличие у ребенка проблем со зрением [2].

После выявления проблем со зрением перед родителями возникает новая проблема: очень часто дети отказываются носить очки, которые способны корректировать зрение ребенка, а иногда и полностью восстанавливать.

Советы, как выработать у ребенка привычку ношения очков.

1) Очки должны быть удобными и соответствовать конфигурации и размерам лица.
2) Очки не должны причинять дискомфорт ребенку (давить на виски или переносицу), так как у ребенка может возникнуть головная боль.

3) Начните заранее носить очки сами, чтобы впоследствии ношение очков у ребенка не вызывало чувство страха и морального неудобства.

4) Надевайте игрушечные очки на любимые игрушки ребенка.

Кроме своевременной коррекции также имеет значение выполнение определенных действий, направленных на сохранение зрения ребенка [3].

1) Играя, следует держать игрушки на расстоянии не менее 30 см от глаз ребенка.

2) Для солнечных дней у ребенка должны быть солнцезащитные очки (с защитой от ультрафиолета) или панамка с козырьком.

3) Не оставляйте ребенка более чем на 15 минут за включенным компьютером или телевизором.

4) Рассматривайте книжки с ребенком при достаточном освещении.

5) Не ставьте кроватку ребенка напротив окна (особенно на солнечной стороне) или рядом с яркими осветительными приборами.

Таким образом, своевременное выявление нарушения зрения у ребенка, а также соблюдение принципов, позволяющих сохранить детское зрение, будут способствовать развитию ребенка без нарушений и наиболее эффективной коррекции в случае их возникновения. Следует помнить, что дети с нарушением зрения, как и все дети, нуждаются в ласке, заботе и любви. Для изучения окружающего мира им требуется больше усилий и времени, а также понимания и поддержки от нас, окружающих людей.

Литература

1. Титов, В. А. Дефектология: конспект лекций / В. А. Титов. – Ростов н/Д : Феникс, 2014 – 380с.

2. Акшопина, А. Я. Развитие пространственной ориентации у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития // А. Я. Акшопина, Г. В. Васина. – М. : ООО ИПТК «Логос» ВОС, 2008. – 111 с.

3. Денискина, В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушениями зрения / В. З. Денискина. – Уфа: Изд-во филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004. – 62 с.

КОРРЕКЦИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Блящук Л. П. (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, Брест)

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

Одна из наиболее важных задач логопеда при работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (далее – ОНР), развитие интонационной выразительности речи, которая состоит в том, чтобы учить воспитанников изменять силу и высоту голоса в зависимости от текста высказывания, пользоваться паузами, логическим ударением, изменять темп и тембр речи; выражать как свои и передавать авторские мысли и чувства.

Педагог, логопед в частности, имеет огромное влияние на интонационную выразительность детской речи. Именно он показывает ребенку интонации, необходимые ему в повседневной жизни [1, с. 126].

Чтобы подобрать эффективные способы коррекционной работы, необходимо провести тщательное обследование интонационной стороны речи детей. В своем исследовании мы ставили задачи:

1) сравнить интонационную выразительность речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием;

2) определить способы коррекции интонационной выразительности речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Исследование проводилось на базе государственных учреждений образования «Ясли-сад № 30 г. Бреста» и «Учебно-педагогический комплекс детский сад – начальная школа № 1 г. Бреста». В нем приняли участие 20 воспитанников старших групп с ОНР и 18 – с нормативным речевым развитием.

Исследование показало, что 8 дошкольников с ОНР легко изменяли высоту голоса. 4 воспитанника с ОНР выполнили задание после подсказки. 4 ребенка смогли выполнить задание сопряженно с педагогом, но один из них не испытывал трудностей при выполнении первой части задания, однако во второй части не воспроизвел низкий голос. 4 дошкольника не дифференцировали понятия громкость и высота голоса и с трудом справились с заданием после указания на ошибку и показа примера.

В то же время это задание не вызвало особых трудностей у детей с нормативным речевым развитием. Лишь трое детей изменили высоту голоса после показа примера педагогом. Остальные дошкольники справились с предложенным заданием без какой-либо помощи.

Анализ выполнения старшими дошкольниками задания по умению изменять силу голоса позволил выделить следующие особенности воспитанников с ОНР: 9 детей с ОНР не испытывали затруднений с изменением силы голоса и сразу выполнили задание; 7 воспитанников с некоторыми трудностями (довольно неуверенно) воспроизводили изменение силы голоса после показа примера педагогом; 4 ребенка испытывали значительные трудности даже после оказания помощи и не владели умением управлять силой голоса (не смогли воспроизвести шепотную речь). Все дети с нормативным речевым развитием хорошо справились с заданием.

Анализ выполнения старшими дошкольниками задания по сформированности умения регулировать темп речи показал следующие результаты: все дети с ОНР без труда справились с первой частью задания (счет от 1 до 5 с различной скоростью), но вторая часть задания (чтение стихотворения) все же выявила некоторые трудности; 14 воспитанников справились со второй частью самостоятельно; двое ребят не смогли воспроизвести быстрый темп стихотворения, несмотря на то, что при чтении его педагогом дали верный ответ о темпе. Один ребенок дал неверный ответ на вопрос о том, каким темпом следует читать стихотворение, но при воспроизведении придерживался нужного (быстрого) темпа; один воспитанник не справился с заданием, дал противоположный ответ на вопрос о темпе, которым следует читать стихотворение и соответственно этому воспроизвел его; двое детей не смогли воспроизвести темп стихотворения.

Среди дошкольников с нормативным речевым развитием двое затруднялись в ответах на первую часть задания и смогли его выполнить лишь с помощью педагога. Остальные дети справились на высоком уровне, помощь педагога не потребовалась.

Проведенное исследование позволило определить направления коррекции интонационной выразительности речи у дошкольников с ОНР и способы ее осуществления. В качестве средства коррекционной работы использовалась игра-драматизация. Э. Г. Чурилова писала, что драматическая форма изживания впечатлений жизни уже заложена в детях и выражается независимо от действий взрослого [2]. Чтобы коррекционное воздействие успешно осуществлялось, необходимо правильно организовывать процесс

проведения игры-драматизации: методически правильно подходить к выбору литературного произведения; грамотно руководить процессом постановки игры; учитывать индивидуальные и возрастные особенности каждого ребенка; показывать пример правильно интонированной речи; выбирать произведение с простыми и понятными диалогами, в которых должны присутствовать средства выразительной речи.

При целенаправленном и систематическом использовании в ходе коррекционного процесса игр-драматизаций можно существенно повысить уровень сформированности интонационной стороны речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Следовательно, их следует активнее внедрять в образовательный процесс, что будет благотворно влиять на развитие интонационной стороны речи.

Литература

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / А. М. Бородич. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.

2. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников / Э. Г. Чурилова. – М. : Владос, 2003. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ
Бойко А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Н. С. Жлудова, канд. пед. наук, доцент

В последние годы отмечается значительный рост количества детей, чьи трудности в обучении, речевом развитии связаны с такими психологическими особенностями, которые педагоги и родители описывают как гиперактивность, двигательную расторможенность, моторную неловкость, рассеянность, повышенную утомляемость, инфантилизм, импульсивность. Причинами описанных трудностей часто может являться синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

СДВГ, первоначально называемый «синдромом гиперкинетического поведения», впервые описанный М. Lauffer и E. Denhoff в 1957 году, считается одним из основных клинических проявлений минимальной мозговой дисфункции, которая возникла на фоне врожденных или приобретенных изменений нервной системы ребенка. Имея в своей основе биологические механизмы, СДВГ проявляется в нарушениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер ребенка. При синдроме дефицита внимания расстраиваются механизмы, отвечающие за диапазон внимания, умение сконцентрироваться, контроль над побуждениями и т. д. Важным диагностическим критерием СДВГ является стабильность симптомов гиперактивности, невнимательности и импульсивности, то есть их сохранение на протяжении как минимум 6 месяцев в различных ситуациях (дома и в школе или детском саду). Термин «гиперактивность» нужно использовать строго по назначению – для описания поведения детей со специфическим расстройством [1].

Диагностика синдрома первоначально строится на наблюдении за поведением ребенка. Педагог может предположить наличие у ребенка СДВГ, но для точной постановки диагноза необходимы данные анамнеза, речевой карты и заключения врачей-специалистов. Ставить диагноз может только психиатр или психоневролог.

Распространенность СДВГ в детской популяции колеблется от 3-х до 20 %, но среди детей с трудностями обучения в школе она достигает 80 %. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью наблюдается у детей в возрасте от 3 до 15 лет, но наиболее часто проявляет себя в дошкольном и младшем школьном возрасте. Пик проявления синдрома гиперактивности приходится на возраст 6–7 лет, когда этот синдром становится существенным препятствием для обучения ребенка и его адаптации в детском образовательном учреждении. К 14–15 годам гиперактивность постепенно уменьшается,

однако не «исчезает» окончательно: если проявления гиперактивности и импульсивности снижаются с возрастом, то нарушения внимания только нарастают [1].

В связи с появлением и нарастанием влияния вторичных нарушений вопрос ранней психолого-педагогической коррекции стоит особенно остро. Как же решается проблема обучения этих детей? На сегодняшний день специалистами выбраны и используются наиболее эффективные методы, разработаны специальные приемы взаимодействия с гиперактивным ребенком, средства, позволяющие как снизить проявления гиперактивности, так и повысить устойчивость внимания. Приведем примеры некоторых методов и приемов.

Одна из целей метода *двигательной коррекции* – формирование ориентировочной основы действия. В коррекционно-развивающей работе по этому направлению выделяют несколько этапов: 1) активизация вестибулярно-моторной активности, стимулирование вестибулярного аппарата (качели, прыжки и упражнения на мяче и пр.), свободные действия в сенсорной комнате, простые движения с целью разгрузить психику ребёнка от напряжения запретов, насытить ребёнка ощущениями от двигательной активности; 2) развитие умения управлять своими движениями (игры и упражнения с командой «стоп», различные препятствия, ограничения в пространстве с помощью веревок, игрушек). Например, игра *«быстро-медленно»*. Под быструю музыку ребенок выполняет быстрые упражнения, к примеру, приседания, потом включается медленная музыка, и надо делать эти же упражнения, только медленно. Обязательно нужно использовать систему поощрения и похвалы [2].

Использование на занятии метода *библиотерапии* – анализ рассказов, так называемых «социальных историй». Происходит анализ поведения героя, обсуждение: почему он так поступил и почему нельзя так поступать? В результате выстраиваются «мостики» между собственным поведением и действиями героя, различение социально одобряемого и социально порицаемого поведения. Успешность ребенка в этом занятии – хороший прогностический показатель в коррекции СДВГ [3]. Используется также прием *правил*, когда вместе с ребенком выстраивается определенный порядок правил, которые он затем должен соблюдать на занятии.

Эффективным способом активизации ребенка являются *дыхательные упражнения*. Они проводятся, например, с помощью специального *игрового приема «Дути – болл»*, в котором ребенок должен был задуть в ворота шарик от пинг-понга. Эта игра может использоваться в качестве поощрения (премии) за хорошее выполнение другого задания [1].

Решение проблемы формирования целенаправленного поведения ребенка с СДВГ имеет очень важное значение для дальнейшего обучения. Педагоги должны найти не таблетку от данного нарушения, а выстроить систему его собственного управления поведением. Работа педагога основана на теории Л. С. Выготского о том, что «волевое действие начинается только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов». Успешность данной работы зависит от раннего выявления признаков СДВГ у ребенка и от условий, которые создаются для его развития в учреждении образования и в семье с учетом выявленных особых образовательных потребностей.

Литература

1. Глозман, Ж. М. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции / Ж. М. Глозман, И. А. Шевченко // Вестник КемГУ, 2013. – Т. 55. – № 1 (3) – С. 129–137.
2. Мингалеева, А. В. Особенности коррекции речи у детей с СДВГ / А. В. Мингалеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/-2016/08/14/osobennosti-korreksii-rechi-u-detey-s-sindromom>. – Дата доступа: 11.03.2020.
3. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста / Ж. М. Глозман. – М. : Академия, 2009. – 272 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА УМЕНИЯ СРАВНИВАТЬ МНОЖЕСТВА У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В I КЛАССЕ

Буйко Т. В. (УО ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно)

Научный руководитель – Н. В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент

Сравнение – это прием интеллектуальной деятельности, направленный на выявление сходного и различного в данных объектах. В обучении сравнение выступает важным приемом познавательной деятельности учащихся. Его роль в начальной школе определяется тем, что многие понятия даются здесь впервые и усвоение их опирается преимущественно на систему более или менее известных родственных понятий, при этом не столько на их определение, сколько на сравнение реальных объектов. В результате сравнения выделяются признаки, значимые для раскрытия сущности понятия, находится общее и особенное, абстрагирование и обобщение также протекают на более высоком уровне [1].

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается несформированность мыслительных операций, в частности, сравнения, что создает трудности для формирования математических знаний и умений. Это обуславливает необходимость проведения коррекционно-педагогической работы. Основой эффективности данной работы является выявление трудностей, которые испытывают учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, и определение на этой основе направлений и содержания работы.

Цель статьи – охарактеризовать сформированность умения сравнивать множества у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в I классе.

Экспериментальное исследование состояния и уровня сформированности умения сравнивать множества у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в I классе проводилось на базе ООО «Лидская Бэби Академия» коррекционно-развивающий центр «Эдельвейс» г. Лида. В исследовании на констатирующем этапе эксперимента принимали участие 10 учащихся (7–8 лет) с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в I классе.

Учащимся для выполнения предлагались диагностические задания: «Чего больше?», «Чего меньше?», «Где больше?», «Где меньше?», «Покажи, где больше», «Покажи, где меньше», «Раздели поровну». Все задания были построены на основе использования сравнения множеств без определения количества элементов в каждом множестве. Исследование проводилось в индивидуальной форме в пропедевтическом периоде обучения математике. При наличии трудностей у учащихся с интеллектуальной недостаточностью использовалась помощь (поощрение, уточняющие вопросы, наводящие вопросы, показ, начало выполнения задания). Это позволяло определить уровень как актуального, так и ближайшего развития.

Обработка полученных результатов осуществлялась на основе критериев самостоятельности и правильности выполнения заданий. Самостоятельность выполнения оценивалась в зависимости от потребности учащихся в помощи педагога; правильность выполнения – в зависимости от наличия или отсутствия ошибок.

Количественный анализ результатов исследования показал, что у 60 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе отмечается средний уровень, у 40 % учащихся – низкий уровень сформированности умения сравнивать множества.

Качественный анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается недостаточная устойчивость представлений о множестве как едином целом, состоящем из отдельных элементов, а также отношений «больше – меньше» среди групп сравниваемых объектов, что проявляется при изменении положения элементов множества в пространстве. У учащихся данной категории вызывает затруднение необходимость установления разностных отношений между двумя множествами без счета при показе лишних или недостающих элементов множества. У них отмечаются такие проявления мыслительной

деятельности, как: непоследовательность мышления при понимании смысловой стороны условий сравнения и отсутствие анализа этих условий; недостаточность аналитико-синтетической деятельности; затруднение понимания смысловой стороны задания на сравнение; недостаточный уровень словесно-логического мышления; неправильность суждений и умозаключений, приводящих к неверному выполнению сравнения множеств.

Выявленные проявления умения сравнивать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе позволяют говорить о реализации коррекционной направленности обучения математике во вспомогательной школе и выделении направлений коррекционно-педагогической работы. В связи с этим, на уроках математики, наряду с формированием представлений о множестве и умения сравнивать множества, большое внимание уделяется развитию восприятия, произвольного внимания, мыслительных операций анализа, синтеза, что является основой реализации процесса сравнения.

Литература

1. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе / Н. Б. Истомина. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2005. – 272 с.

ЗАДАЧИ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМ СОДЕРЖАНИЕМ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНФОРМИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Буйницкая А. Ю. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

Многолетний опыт профессиональной подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью во вспомогательных школах и в учреждениях профессионально-технического образования показывает, что задача обеспечения овладения ими определенным кругом профессий является выполнимой. Однако реализация данной задачи требует не только создания условий для овладения конкретной профессией с учетом особенностей психофизического развития данной категории учащихся, но и проведения предварительной подготовительной работы, одним из направлений которой является профессиональная ориентация. Обязательная составляющая профессиональной ориентации – профессиональное просвещение, включающее профессиональное информирование [1], [2]. Овладение профессиональной информацией рассматривается как обязательное условие принятия учащимся с интеллектуальной недостаточностью (равно как и с сохранным интеллектом) решения о выборе профессии и путях ее получения [3], [4]. В содержательном плане профессиональное информирование школьников (в т.ч. с интеллектуальной недостаточностью) предусматривает формирование у них знаний о производстве, рынке труда, о конкретных профессиях (их содержании, востребованности, условиях получения, требованиях профессии к человеку и т. д.) [1], [2], [3], [4].

Тот факт, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают специфические затруднения в овладении информацией, требует применения специальной методики профессионального информирования [3], [4]. Важнейшим условием эффективности профинформационной работы является использование широкого арсенала ее средств – учебных занятий (изучаемого на этих занятиях учебного материала, имеющего профинформационную составляющую), различных внеклассных мероприятий (экскурсий, встреч и др.), возможностей формирования у учащихся умения самостоятельно приобретать профессиональную информацию [1], [3], [4].

Многие учебные предметы, которые изучаются учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью, обладают значительным профинформационным потенциалом. К их числу относится и математика. На уроках по данному учебному предмету традиционно используется решение задач, содержащих определенную профессиональную информацию. Нами были проанализированы учебные пособия по данному учебному предмету для первого

отделения вспомогательной школы. Оказалось, что такие задачи представлены в них в минимальном объеме. Однако это не означает, что они не могут достаточно широко использоваться на уроках математики без ущерба для формирования математических умений.

Задачи с производственным содержанием могут составляться и самим учителем. В VI–X классах при их разработке следует принимать во внимание конкретное содержание трудового обучения, определяемое в рамках конкретных разделов учебной программы по данному учебному предмету – «Обработка древесины», «Обработка металлов», «Обработка пищевых продуктов», «Обработка тканей» и др. По производственному содержанию это могут быть задачи на определение затрат времени при выполнении конкретных технологических операций или работ, на определение расхода материалов, на определение определенных характеристик материалов (например, времени высыхания краски), на определение стоимости материалов и выполняемых работ и др. Важно, чтобы условие задачи было не только реалистичным, но и представляемым. Фактически речь идет о реализации межпредметных связей между уроками математики и трудового обучения. В этой связи следует обратить внимание и на выполнение математических расчетов, результаты которых могут реально применяться в рамках практических работ на уроках трудового обучения.

В этой связи нами разрабатывается комплекс арифметических задач, учитывающих содержание различных разделов учебной программы по трудовому обучению VI–X классов первого отделения вспомогательной школы.

Литература

1. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению: приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 29 февр. 2016 г., № 188 // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 3–7.

2. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, М-ва экономики Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь, 31 марта 2014 г., № 15/27/23 //КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.

3. Кучук, В. О. Задачи и содержание профессионально-информационной работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. О. Кучук // Спец. адукацыя. – 2013. – № 3. – С. 43–47.

4. Шинкаренко, В. А. Формирование у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью представлений и знаний о профессиональной деятельности людей / В. А. Шинкаренко, М. А. Марчик //Весці БДПУ. Серыя 1. – 2019. – № 4. – С. 22–26.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Былино А. Э. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – С. Н. Феклистова, канд. пед. наук, доцент

Эмоциональная культура – это самостоятельный, специфический пласт культуры. Одним из первых предложил определение эмоциональной культуры П. М. Якобсон. По его мнению, эмоциональная культура есть комплекс явлений, представляющих собой в значительной мере развитие и совершенствование тех качеств эмоциональной жизни, которые в ограниченном виде проявлялись на более ранней возрастной ступени [1, с. 12].

Следовательно, эмоциональная культура способствует психоэмоциональному благополучию и успешной социализации ребенка в связи с тем, что является частью социальной культуры и включает в себя понимание эмоций и поведения окружающих людей, выстраивание отношений в силу необходимой ответственности за свои переживания не только перед собой, но и перед другими.

Важной задачей образования и воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является их социальная адаптация, приспособление к условиям социальной среды путем усвоения норм и правил поведения, принятых в обществе. У детей данной категории взаимодействие с социальной средой качественно изменено, способность адекватно реагировать на происходящие изменения снижена, затруднено усвоение опыта социальной жизни, правил и норм поведения.

Социально-эмоциональная культура начинает формироваться в семье. Модель отношений членов семьи отражается на формировании поведения и эмоций ребенка. Целенаправленное воспитание социально-эмоциональной культуры предъявляет требования и к уровню развития социально-эмоциональной культуры всех членов семьи, которые являются образцом поведения.

Развитие социально-эмоциональных умений и навыков у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью значительно задерживается во времени по сравнению с детьми с нормотипичным развитием. Неумение соответственно ситуации отобразить свои чувства, неумение контролировать свои эмоции – все то, что характеризует ребенка с нарушением интеллекта – затрудняет его общение со сверстниками и взрослыми и, как следствие, затрудняет адаптацию в обществе [2, с. 78].

Специфика развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в лабильности настроений и эмоций. Дети быстро возбуждаются, могут переходить на плач, крик или неконтролируемый смех. Может возникнуть состояние беспокойства, волнения, тревоги. Выделяемые особенности социально-эмоционального развития детей с интеллектуальными нарушениями указывают на необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы.

Значение социально-эмоционального развития для дошкольника с ОПФР заключается в выработке личностных качеств, потребностей, практических умений, которые обеспечивают ребенку комфортное существование в социуме и помогают понять, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя безопасно и уверенно [3, с. 74].

Родители, воспитывающие детей с ОПФР, должны понимать, что у них не происходит существенных изменений в состоянии эмоциональной сферы без специально организованной деятельности. Поэтому необходимо создавать специальные ситуации, целью которых является сохранение и укрепление эмоционального здоровья, развитие и коррекция эмоционально-чувственных особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью.

У всех детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается снижение познавательной активности; неадекватность и безразличие эмоциональных проявлений. В новой обстановке дети производят впечатление инактивных [4, с. 94].

Те эмоции, которые преимущественно испытывает ребенок с интеллектуальной недостаточностью, со временем закрепляются и начинают трансформироваться в свойства характера, выступают в качестве патологических черт личности.

В связи с этим важно, чтобы в условиях семейного воспитания реализовывалась целенаправленная работа коррекционной направленностью [5, с. 74]: учет психологических особенностей ребенка, создание адекватной адаптивной среды; индивидуализация требований, методов, выбора дидактических средств, темпа работы; постепенное усложнение материала, включение интерактивных форм деятельности и т. д.

Формирование социально-эмоциональной культуры детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является необходимым условием его успешной адаптации и социализации. В процессе целенаправленной работы семьи у ребенка складывается определенная модель мира, система социальных представлений и обобщенных образов.

Литература

1. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов / В. Б. Никишина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

2. Новикова, А. А. Эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями – необходимое условие успешной адаптации в обществе / А. А. Новикова, И. В. Ларкина // Молодой ученый. – 2017. – № 35. – С. 93–96.
3. Розова, И. Н. Сотрудничество детей и взрослых как первый этап освоения ребенком 5–8 лет основ эмоциональной культуры / И. Н. Розова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22). – С. 87–94.
4. Сергеева, О. А. Особенности воспитания эмоциональной культуры школьников / О. А. Сергеева // Гуманизация образования. – 2015. – № 3. – С. 58–62.
5. Якобсон, П. М. Чувства, их развитие и восприятие / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 2009. – 64 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Воеводова А. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент

Воспитание и психологический климат в семье играют огромную роль в формировании и развитии личности ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР). В то же время семья сталкивается со значительным числом проблем, затрудняющих воспитание «особенного» ребенка и его интеграцию в социальную среду [1]. Важным звеном в системе государственной поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, выступает социально-педагогическое сопровождение. Цель сопровождения – это предоставление родителям квалифицированной помощи специалистов, направленной на гармонизацию и оптимизацию внутрисемейных воспитательных отношений, поддержку семьи в перестройке отношений с социальным окружением, преодолении социальной изоляции и интеграции ребенка в общество.

Наше исследование направлено на изучение работы учреждения общего среднего образования по организации социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОПФР. В настоящее время нами разработан и проходит апробацию социально-педагогический проект «Мы живем под одним солнцем!».

Цель проекта – внедрение в деятельность учреждения общего среднего образования новой технологии работы с родителями в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства.

Задачи: установление контакта со всеми членами семьи и самим ребенком; повышение уровня компетенции родителей в области обучения и воспитания детей; ознакомление родителей с информацией, имеющей практическую значимость; обмен опытом семейного воспитания; оптимизация детско-родительских отношений; гармонизация внутреннего состояния, поиск и осознание личностных ресурсов родителей.

Направления работы: социально-психологическая поддержка семьи, повышение педагогической культуры и информационной компетентности родителей, сохранение и укрепление нравственного, физического и психического здоровья родителей.

По мере стабилизации и закрепления положительных достижений семейные группы, участвовавшие в проекте, станут источником помощи и будут участвовать в обмене опытом с другими семьями.

Литература

1. Айвазян, Е. Б. Проблемы особой семьи / Е. Б. Айвазян [и др.] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 2. – С. 18–23.

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Вострикова А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

Результаты исследований Г. М. Дульнева [1], Б. И. Пинского [2], С.Я. Рубинштейна [3] и др. указывают на ряд специфических особенностей и недостатков самооценки у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Вместе с тем отмечается возможность формирования у них адекватной самооценки как результата коррекционно-педагогической работы. Однако в педагогических исследованиях содержание и методика этой работы фактически не представлены. При этом в специальной психолого-педагогической литературе [1], [2] обращается внимание на особую значимость для формирования у этих детей адекватной самооценки на уроках трудового обучения. Для реализации возможностей данного учебного предмета в развитии у учащихся адекватной самооценки в первую очередь необходимо определить содержание коррекционно-педагогической работы в рассматриваемом направлении.

Для изучения самооценки младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью (учащихся IV–V классов) в процессе трудового обучения нами была разработана методика, включающая в себя указанные ниже задания.

Задание 1. Учащимся предлагается оценить готовую открытку, в которой допущены 2 видимые «ошибки» (замена и изменение расположения отдельных элементов в аппликации цветка, украшающей изделие).

– Нравится ли тебе эта открытка или нет?

– Расскажи, что тебе нравится в этой открытке. (Если учащийся дал утвердительный ответ).

– А может быть при изготовлении этой открытки все-таки допущены какие-то ошибки? Посмотри внимательно. (Если учащийся дал утвердительный ответ).

– Что тебе не нравится? (Если учащийся дал отрицательный ответ).

Задание 2. Этим же учащимся в индивидуальном порядке предлагается украсить открытку геометрическим орнаментом: вырезать элементы орнамента по готовой разметке; наклеить элементы орнамента (работа выполняется по образцу). После выполнения указанной практической работы проводится беседа, в процессе которой выявляется самооценка выполненного изделия:

– Понравилась ли тебе твоя открытка или нет?

– Расскажи, что тебе нравится в твоей открытке? (Если учащийся дал утвердительный ответ).

– А может быть, при изготовлении открытки ты все-таки допустил какие-то ошибки? Посмотри внимательно. (Если учащийся дал утвердительный ответ).

– Что тебе не нравится? (Если учащийся дал отрицательный ответ).

Результаты выполнения указанных заданий сопоставляются и определяются объективность оценки и самооценки, различия между ними.

Нами была проведена апробация рассмотренной методики. В исследовании принимали участие 20 учащихся IV–V классов первого отделения вспомогательной школы. Были получены результаты, которые позволили выделить 4 группы учащихся:

первую группу составили 2 (10,0 %) учащихся, у которых выявили объективную оценку и объективную самооценку;

вторую группу составили 3 (15,0 %) учащихся, у которых выявили объективную оценку и необъективную самооценку;

в третью группу вошли 5 (25,0 %) учащихся, у которых необъективная оценка сочеталась с объективной самооценкой;

четвертая группа оказалась наиболее представительной – 10 (50,0 %) учащихся, у которых необъективная оценка сочеталась с необъективной самооценкой.

Отметим, что из 20 учащихся только 5 (25,0 %) вырезали и наклеили элементы верно. Это говорит о том, что коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью самооценки в процессе трудового обучения должна проводиться в непосредственной связи с решением других коррекционно-педагогических задач, в т. ч. с обучением приемам выполнения технологических операций и, соответственно, с формированием двигательных трудовых навыков.

Результаты анализа полученных результатов позволили уточнить задачи коррекционно-педагогической работы по формированию самооценки у каждого из учащихся.

Литература

1. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

2. Пинский, Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский; Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук СССР. – М. : Педагогика, 1985. – 128 с.

3. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Гошко Ю. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, ст. преподаватель

Коммуникативную активность ребенку обеспечивает целый арсенал языковых инструментов (фонологический, морфологический, семантический, синтаксический), на основе которого декодируется речь и производятся собственные речевые высказывания.

Наиболее интенсивно овладение предложениями разной конструкции происходит в возрасте от 3 до 6 лет. Рост сложных предложений в детской речи обеспечивается как за счет распространения простых предложений, составляющих комплекс, так и за счет увеличения общего количества сложных предложений.

Для развития полноценной связной речи необходим ее достаточный функциональный базис, нормальное психоречевое развитие и овладение предложением как структурной единицей связной речи.

У детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями отмечаются недостатки формирования структуры предложения, что влияет на формирование языковой способности и словесно-логического мышления.

По данным исследователей, нарушения синтаксиса у детей с речевыми недостатками происходят как на глубинном уровне – это трудности овладения семантическими компонентами (объектами, локативными, атрибутивными) организации семантической структуры высказывания, так и на поверхностном уровне – это нарушения грамматических связей между словами, последовательности слов в предложении (В. И. Глухов, Е. Ф. Соболевич и др.). Нарушения синтаксических операций значительно затрудняют процесс вербального общения, отрицательно влияют на формирование познавательной деятельности, овладение учебной программой.

Целью экспериментального исследования было изучение навыка конструирования предложения детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Констатирующий эксперимент был проведен на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Мозыря». Обследуемая группа состояла из 14 воспитанников с общим недоразвитием речи в возрасте 5–6 лет. Обследование

проводилось индивидуально с каждым ребенком во второй половине дня после беседы с учителем-дефектологом (воспитателем).

В эксперименте использовалась «Методика исследования лексико-грамматического оформления простых распространенных предложений» Н. Ю. Боряковой и Т. А. Матросовой [1], которая направлена на исследование структуры предложений и особенностей их морфолого-синтаксического оформления. В качестве наглядного материала подбирались картинки таким образом, чтобы длина, грамматическая и лексическая сложность составляемых предложений постепенно возрастала. Исследование состояло из двух блоков заданий: блок I – завершение предложений, блок II – составление предложений из слов в начальной форме – и заключалось в определении следующих показателей: умение правильно лексически, синтаксически, грамматически представлять предложения, умение распространять простое предложение однородными членами, умение правильно слушать и понимать инструкции для выполнения поставленных задач, умение сосредоточиться.

По итогам выполнения детьми двух блоков заданий было определено, что у 50 % детей имеются изменения смысла высказывания, нарушение порядка слов, ошибки в употреблении грамматических форм слова в структуре предложения.

Обобщив полученные данные по выборке, мы выделили некоторые особенности конструирования предложения детьми дошкольного возраста с ТНР:

- есть пропуски и замены слова которые несут основную смысловую нагрузку, из-за незавершенности конструкции смысл предложений изменился;

- допускается большое количество ошибок в использовании грамматических форм слов: нарушение падежных окончаний, неправильное использование чисел, ошибки в родовых окончаниях, употребление слов в начальной форме;

- некоторые дети не могли самостоятельно завершить семантическую программу предложения даже с помощью взрослого;

- детям трудно правильно структурировать предложение, используя синтаксические и лексические средства языка.

Таким образом, данные проведенного исследования позволяют заключить, что у детей дошкольного возраста с ТНР имеются специфические особенности в овладении структурой связного высказывания, влияющие на формирование познавательной деятельности и препятствующие полноценному речевому общению. Коррекционная работа над синтаксическими, грамматическими связями, лексическими единицами предложений является актуальной в отношении детей с ТНР, выступает как задача дошкольной подготовки к обучению в школе.

Литература

1. Борякова, Н. Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н. Ю. Борякова, Т. А. Матросова. – М. : Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 200 с.

ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНЫЙ ТРУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Губская М. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

Общественно полезный труд учащихся с интеллектуальной недостаточностью традиционно рассматривается как важнейшая и обязательная составляющая их трудового воспитания, обеспечивающая накопление трудового опыта, коррекцию недостатков трудовой деятельности и содействующая решению комплекса воспитательных задач и задач профессиональной ориентации. По назначению могут быть выделены следующие виды общественно полезного труда: самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд,

направленный на удовлетворение своих индивидуальных нужд или нужд коллектива своего учреждения образования; труд в порядке оказания шефской помощи (например, одиноким пожилым людям); производительный труд [1].

Организация общественно полезного труда младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью (равно как и других категорий учащихся) должна соответствовать нормативно установленным требованиям, включая санитарные нормы и правила.

Общественно полезную направленность имеют фактически все учебные занятия по учебному предмету «Трудовое обучение», в чем убеждает анализ действующей учебной программы [2]. Предусматривается, что на этих занятиях учащиеся изготавливают счетный материал, украшения и атрибутику к праздникам, кормушки для птиц, выполняют мелкий ремонт книг, посильные работы на пришкольном учебно-опытном участке. Изготавливаемые изделия обычно имеют практическое применение. Например, аппликации используются как наглядные пособия или счетный материал на уроках математики. Тем самым у учащихся развиваются мотивы участия в общественно полезном труде.

Уже в младших классах вспомогательной школы на уроках трудового обучения используется выполнение коллективных работ и работ с пооперационным разделением труда. Это создает благоприятные возможности для воспитания ответственности за общее дело и формирования умений взаимодействовать с другими людьми в процессе труда.

Начиная с I класса учащиеся с интеллектуальной недостаточностью выполняют ряд работ в области самообслуживания (например, по уходу за одеждой и обувью) и хозяйственно-бытового труда (например, по уходу за комнатными растениями). Овладение этими работами наряду с решением других указанных выше задач обеспечивает формирование у них бытовой самостоятельности. Постепенно учащиеся приучаются быть полезными не только себе, но и другим людям, например, более младшим учащимся или учащимся второго отделения вспомогательной школы.

Независимо от формы организации (на учебных занятиях или в процессе внеучебной деятельности) необходимо учитывать особенности деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, определяемые специфическими затруднениями в ориентировке в задании, планировании, самоконтроле. Это означает необходимость оказания учащимся обучающей помощи, направленной на овладение соответствующими умениями. В этом отношении общественно полезный труд является по сути учебным и коррекционно направленным.

В настоящее время значительная часть учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью получают образование в классах интегрированного обучения и воспитания. Это позволяет включать их в совместный с нормально развивающимися сверстниками общественно полезный труд и существенно повышает его воспитательный потенциал. Однако необходимым является подбор доступного для них содержания общественно полезного труда.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о правомерности рассмотрения общественно полезного труда младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью как системы. В то же время обращает на себя внимание то, что вопросы организации общественно полезного труда данной категории учащихся в современной научно-методической литературе не получили должного отражения и требуют дальнейшей конкретно-методической разработки.

Литература

1. Шинкаренко, В. А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы : учеб. пособие/ В. А. Шинкаренко. – Минск : Университетское, 1990. – 144 с.
2. Учебная программа для I–V классов первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Трудовое обучение[Электронный ресурс] / Мин. образования Респ. Беларусь. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84813. – Дата доступа: 08.04.2020.

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Гусакова Е. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Формирование коммуникативных навыков у детей является одной из актуальных задач дошкольного образования. В основе развития речи детей лежит активный творческий процесс овладения языком, формирования речевой деятельности. Диалогическая речь выступает основной моделью речевого общения. Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) обладают ограниченным словарным запасом, нередко используют в общении невербальные средства коммуникации, имеют низкую речевую активность, испытывают затруднения в построении высказываний. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено. Изучением особенностей и условий становления диалогической речи у детей с нарушениями речи занимались Т. Б. Филичева, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, В. П. Глухов, Ю. Ф. Гаркуша, С. А. Миронова и др.

Цель нашего исследования – изучить особенности диалогической формы речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Исследованием было охвачено 30 детей в возрасте 4–6 лет с ОНР. Для диагностики уровня сформированности диалогической речи использовались индивидуальная и групповая форма работы с детьми. Для достижения цели исследования была использована методика М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной «Речевое развитие дошкольников» [1, с. 106], основная направленность которой – выявить умение детей вступать в контакт, эмоциональное общение, сформированность связной устной речи. Для выявления собственно речевых умений была использована методика О. С. Ушаковой [2], в которой детям была предложена ситуация, где они должны были оценить поступки ребенка и сказать, как бы они поступили на месте персонажа.

Результаты выполнения диагностических заданий оценивались по следующим критериям: 1) собственно речевые умения; 2) умение общаться в паре, группе, коллективе; 3) умение общаться и планировать совместную деятельность; 4) понимание и использование невербальных средств коммуникации. При определении количественных показателей мы опирались на критерии О. С. Ушаковой: точный и правильный ответ, данный ребенком самостоятельно (3 балла); незначительные неточности при ответе, отвечает по наводящим вопросам и уточнениям взрослого (2 балла); не соотносит ответы с вопросами взрослого, повторяет за ним слова, демонстрирует непонимание задания (1 балл) [2, с. 180].

Полученные данные позволили выделить уровни сформированности диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР: высокий уровень зафиксирован только у одного ребенка (3 %); средний уровень – у 9 детей (30 %); низкий уровень – у 20 детей (67 %).

В результате исследования был выделен ряд особенностей диалогической речи у детей с разным уровнем сформированности диалогической речи. Большая часть детей (дети с низким уровнем) в контакт с экспериментатором практически не вступают, не проявляют желания отвечать на вопросы. В ряде случаев дети не соотносили ответы с вопросами взрослого, повторяли за ним слова. Те же, кто вступил в общение, давали ответы, состоящие преимущественно из одного-двух слов с множеством неточностей в речи.

Дети со средним уровнем сформированности диалогической речи относительно быстро устанавливают контакты со взрослыми и сверстниками. Нередко дети затруднялись отвечать на некоторые вопросы, однако отвечали на них при помощи направляющих вопросов. В целом дети способны были поддержать диалог, однако предварительно требовалось много времени и наводящих вопросов экспериментатора.

Высокий уровень сформированности диалогической речи продемонстрирован лишь у 3 % детей группы. Общение детей характеризовалось умениями быстро устанавливать контакт со взрослым, давать полные ответы на вопросы. Речь была богата прилагательными, глаголами, имела интонационную выразительность.

Возможность улучшить качество диалогической речи у детей, которые продемонстрировали более низкий уровень ее сформированности, мы видим в систематическом использовании в коррекционно-педагогической работе с ними разнообразных игр (сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных, игр-инсценировок и игр-драматизаций). Это эффективный метод развития диалогической речи, несомненным достоинством которого является то, что игра создает благоприятный эмоциональный фон, необходимый для расположения детей к общению. Инсценировки, режиссерские, дидактические и подвижные игры с готовыми диалогическими текстами можно включать и в совместную деятельность воспитателя с детьми, родителей с детьми. Основная цель работы по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР состоит в том, чтобы научить их пользоваться диалогом как формой общения.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учебное пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2008. – 250 с.
2. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос 2004. – 288 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Драч А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Просодическая сторона речи – это основное фонетическое средство оформления речевого высказывания, служащее на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений, экспрессивных и эмоциональных категорий. Просодическая сторона речи включает в себя ряд компонентов (темп, ритм, мелодика, интонация, логическое ударение, пауза, дикция, речевое дыхание), которые определяют выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации, несут определенную семантическую нагрузку (А. М. Антипова, Е. А. Брызгунова, Ю. А. Флоренская, Л. В. Щерба, Е. Ф. Архипова). Процесс овладения интонацией начинается у ребенка в раннем возрасте, и к концу первого года жизни на основе интонационной системы языка взрослых начинается овладение системой фонем (О. С. Орлова). Исследователи отмечают колоссальное воздействие просодической стороны речи на физическое, интеллектуальное, моральное и эстетическое воспитание ребенка.

Расстройства просодической стороны речи могут проявляться в нарушениях темпа, ритма, мелодики, восприятия и постановки ударений, паузации. Нередко такие расстройства наблюдаются у детей при различных нарушениях речи: заикании, дизартрии, ринолалии (Л. И. Белякова, И. З. Романчук, Л. В. Лопатина, Е. Н. Винарская, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Архипова, О. С. Орлова и др.) [1]. В исследовании Л. И. Беляковой, И. З. Романчук, посвященном изучению особенностей интонационной стороны речи детей с тяжелыми нарушениями речи, отмечается, что у них выражены стойкие нарушения просодики. Наиболее сложным для них является преобразование предложений в вопросительные, выразительное чтение предложений разных конструкций. Исследования Е. М. Мастюковой, Л. И. Беляковой, И. З. Романчук показали, что при дизартрии у детей в первую очередь нарушается восприятие интонационных структур, способность владеть своим голосом; наблюдается трудность использования ударения.

Цель нашего исследования – изучение особенностей просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Исследованием было охвачено 10 детей в возрасте 5–7 лет. Изучение осуществлялось с использованием методики, предложенной Е. Е. Шевцовой [2]. Задания предлагались в устной форме и включали самостоятельное

определение ритмического рисунка, логического ударения; восприятие и воспроизведение интонации, тембра голоса; модуляцию голоса по подражанию.

В ходе исследования у детей с ОНР выявлена удовлетворительная способность определять характер ритмического рисунка, однако наблюдались трудности в выделении интонационно-логически «главного» слова в предложении. Дети затруднялись акцентированно произносить определенное слово в предложении, требовалось несколько попыток. При восприятии средств интонационной выразительности дети зачастую допускали ошибки, затрудняясь в определении типов интонации. Наблюдалось отсутствие выразительности, монотонность, тусклая тембральная окраска голоса у детей. Затруднения возникли и при соотношении тембра голоса, его эмоциональной окраски с соответствующим изображением людей разного возраста.

Особо трудными для детей с ОНР оказались задания на восприятие интонации, модуляцию голоса по высоте и силе. При выполнении заданий они допускали ошибки в соотношении звуков и звукоподражаний с предметными и сюжетными картинками с изображением транспорта и животных, расположенных близко и далеко. Например, дети путали соотношение громкости с пространственным расположением предмета, самостоятельная модуляция голоса по силе была нечеткой. Некоторым детям было крайне затруднительно по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитируя голос животных.

Речевое дыхание детей с ОНР так же имело недостатки: недостаточная сила выдоха, поверхностный тип дыхания. У части детей появляется вдох с придыханием, с поднятием плеч, а у некоторых – речевой выдох укорочен.

По результатам выполнения детьми заданий установлены уровни сформированности у них просодической стороны речи: преимущественно отмечен средний уровень (60 %), а также выявлены высокий (20 %) и низкий (20 %) уровни. Установлено, что более нарушенным оказался процесс слуховой дифференциации интонационных компонентов.

Исследования Е. Э. Артемовой [3] показали наличие зависимости между степенью сформированности просодического оформления речевого высказывания и степенью сформированности операций слухового самоконтроля. Учитывая результаты констатирующего эксперимента и анализа литературы, считаем, что для развития просодической стороны речи детей ОНР есть необходимость проводить работу в трех взаимосвязанных направлениях: восприятие и воспроизведение просодических компонентов речи; формирование речевого дыхания как источника образования звуков и голоса. В методической литературе представлен широкий спектр методик по формированию интонационной выразительности через комплексы упражнений (дыхательных, артикуляционных и голосовых), театрализованные постановки и средства музыкальной выразительности (пение, игра на музыкальных инструментах).

Литература

1. Орлова, О. С. особенности развития детского голоса в онтогенезе / О. С. Орлова, П. А. Эстрова, А. С. Калмыкова // Специальное образование. – 2013. – № 4. – С. 92–104.
2. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : Астрель, 2009. – С. 89–108.
3. Артемова, Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. Монография / Е. Э. Артемова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Есинская А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Жлудова, канд. пед. наук, доцент

Принципиально важное значение для развития речи имеет сознательный анализ составляющих её звуков. Умение выделять фонемы в слове и правильно их дифференцировать является одним из самых необходимых условий развития звукового анализа

и синтеза. Звуковой анализ и синтез играет важную роль в жизни человека, в овладении письмом и чтением, в его учебной и трудовой деятельности, составляет основу ориентировки в окружающей действительности.

Проблема изучения и преодоления трудностей формирования фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза учащихся с нарушениями речи в настоящее время остается актуальной. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с нарушениями речи, число которых увеличивается, при этом наблюдается несомненная связь расстройств речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Современное представление о речевой деятельности базируется на системном подходе к организации психических функций человека. Отсюда следует, что различные нарушения в функционировании речевой системы практически никогда не проявляют себя как изолированные, самостоятельные расстройства.

Ведущее место в комплексном подходе коррекции речевых нарушений многие исследователи (Р. Е. Левина, Г. А. Никашина, Р. М. Боскис, Р. А. Каше и др.) отводят формированию фонематического восприятия, т. е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы). Практический опыт многих авторов подтверждает, что развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе слоговой структуры слова.

Чёткие фонематические представления о звуковом составе языка способствуют совершенствованию правильного произношения (особенно в процессе автоматизации) в задачу первого этапа входит развитие функций фонематической системы. Формирование фонематических функций осуществляется в двух направлениях: развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем) и развитие фонематического анализа и синтеза (сначала простых, потом сложных форм, что показали и результаты проведенного констатирующего эксперимента).

Работа начинается с уточнения произносительного и слухового образов обрабатываемого звука и ведется в такой последовательности.

1. *Уточнение артикуляции звука* проводят с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения (обращают внимание на работу артикуляторных органов, предлагают изображения символов, слуховой образ звука сравнивать с неречевым звучанием). Положение языка при произнесении звука необходимо подкреплять определенным положением руки.

2. *Выделение звука на фоне слога*. Детям предлагается ряд слогов, из которых нужно выделить заданный звук. После формирования правильного произношения проводится его выделение из слога. Слоги не должны содержать оппозиционных звуков.

3. *Выделение звука на фоне слова*. Эту работу необходимо проводить на материале слов, содержащих данный звук и не имеющих его. Следует исключать слова со сходными акустически и смешиваемыми в произношении звуками [1].

Таким образом, без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа и синтеза, операции мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов сочетаний звуков. Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков звукового анализа и синтеза у учащихся младшего школьного возраста ведется на диагностической основе с использованием широкого арсенала диагностических и дидактических средств, которыми владеет современный учитель-дефектолог.

Литература

1. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Журенко А. В. (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Д. Ю. Скрябина, канд. пед. наук, доцент

Формирование внутренней мотивации к учебе у обучающихся с ЗПР многие специалисты отмечают как одну из центральных проблем современных школ. Актуальность обусловлена введением нового содержания обучения и сложностью самостоятельного приобретения знаний. У основной массы учащихся отсутствуют внутренние мотивы к получению образования. У школьников с задержкой психического здоровья отсутствует желание получать удовольствие от процесса учебы в школе. Следствием чего является снижение учебной мотивации, которая влияет на уменьшение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников учебных заведений.

На начальных этапах обучения школьников с задержкой психического здоровья учителю необходимо выявить источники мотивации, которые позволят подобрать приемы работы по повышению уровня внутренней мотивации. Тем самым учителя смогут использовать данные мотивы при разработке комплекса мероприятий по мотивации школьников с задержкой психического здоровья.

Внутренние мотивы связаны с познавательной потребностью учащегося с задержкой психического здоровья, удовольствием, получаемым от процесса познания. Овладение учебным материалом служит целью учения, которое в этом случае начинает носить характер учебной деятельности. Учащийся непосредственно включен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением собственной активности учащегося в процессе учебной деятельности [1].

Характеристики внутренней мотивации: стремление к новизне; стремление к двигательной активности; стремление к эффективному, умелому, экономичному освоению мира; стремление к самодетерминации; самореализация, самоактуализация, самоосуществление.

Важными дидактическими приемами развития мотивации обучающихся с задержкой психического здоровья являются: умение обратить внимание учеников на обычные жизненные факты и явления под другим углом зрения; отбор фактов, которые наиболее интересуют младших школьников, а именно связанные с их собственной жизнью, с делами близких и знакомых людей.

Воспитанию положительной внутренней мотивации может способствовать следующее: налаженная атмосфера в классе; привлечение школьника с ЗПР к коллективным мероприятиям; налаженный контакт учителя и учащегося с ЗПР; привлечение школьников с ЗПР к самооцениванию работ; помощь учителя при необходимости без прямого вмешательства [2].

Важным является создание ситуаций успеха, которые будут формировать у обучающихся чувство уверенности в себе и удовлетворение. А также необходимо целенаправленно стимулировать школьников с ЗПР, возбуждать у них интерес к учебе, вводить новизну в свою работу.

Литература

1. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972. – С. 352.
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ Энас, 2001. – 136 с.

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Захарова А. В. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. А. Захаричева, д-р пед. наук, профессор

Согласно ФГОС специального начального школьного образования, дети с ОВЗ имеют право обучаться в массовых образовательных учреждениях [1]. Однако этим детям нужно оказывать психолого-педагогическую помощь для успешного обучения в школе [2, с. 253]. Под мотивационной готовностью понимается положительное отношение к школе, желание её посещать, приобретать новые знания, желание занять позицию школьника [3, с. 112].

Для экспериментального изучения мотивационной готовности к обучению в школе мы выбрали 1 и 2 класс с нарушением интеллекта. Для изучения готовности к школе были использованы следующие методики: методика «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» (по Т. А. Нежновой) и «Методика исследования мотивации учения у старших дошкольников» (по М. Р. Гинзбург).

По первой методике наблюдается средняя и низкая степени сформированности мотивационной готовности к обучению в школе. Преобладающей является низкая степень: у 4 детей – 40 % с нарушением интеллекта имеется средняя степень сформированности мотивационной готовности к обучению в школе, у 6 детей – 60 % низкая степень. У 1 ребёнка – 10 % с нарушением интеллекта 2 класса имеется высокая степень сформированности мотивационной готовности к обучению в школе, у 4 детей – 40 % средняя степень и у 5 детей – 50 % низкая степень, что позволяет нам говорить о том, что у обследованных детей 2 класса наблюдаются положительные изменения по становлению мотивационной готовности.

Исходя из количества набранных баллов по второй методике, были выявлены преобладающие мотивы к обучению в школе у детей с нарушением интеллекта 1 и 2 классов. У 1 ребёнка – 10 % с нарушением интеллекта 1 класса преобладает внешний мотив, у 7 (70 %) – игровой, 2 (20 %) – мотив получения отметки. У детей 2 класса мы видим другую картину: доминирует внешний мотив у 2 обучающихся – 20 %, у 5 детей – 50 % – игровой, 1 ребёнка – 10 % – социальный и у 2 детей – 20 % – мотив получения отметки.

Обобщая полученные результаты по двум методикам, были выявлены особенности мотивационной готовности к школьному обучению.

Из особенностей мотивационной готовности к обучению в школе у детей с нарушением интеллекта 1 и 2 класса мы выделили:

1. У детей с нарушениями интеллекта 1 класса игровой мотив доминирует в 70 % случаях, а у детей 2 класса – в 50 %. Это свидетельствует о том, что доминирование игровых мотивов отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности.

2. Мотив получения отметки у детей 1 класса преобладает в 20 %, как и у детей 2 класса. Этот мотив связан у детей с получением одобрения, похвалы, поощрения и эмоциональной поддержки учителя. Учитель является значимой и авторитетной фигурой для детей младшего школьного возраста.

3. В случае доминирования внешних мотивов (такие дети хотят в школу, потому что так решили взрослые) при недостаточном развитии познавательной и социальной мотивации, велика вероятность формирования негативного отношения к школе и учению. Данный мотив выявился у 10 % детей 1 класса и 20 % обучающихся 2 класса.

4. Социальный мотив у детей 1 класса с нарушением интеллекта отсутствует, у детей же 2 класса он преобладает в 10 % случаях. Для детей с преобладающим социальным мотивом характерно ответственное отношение к учебе, такие дети принимают положение школьника, имеющего круг важных обязанностей, они старательны, их не нужно заставлять делать уроки, они успешно усваивают материал. Но при недостаточном развитии мышления, памяти, мелкой моторики, даже при ответственном отношении к учебе, возникают трудности с учебной работой.

Таким образом, на основе данных проведенного эксперимента, можно сделать вывод о том, что обучающиеся 1 класса имеют среднюю степень мотивационной готовности к школе, а обучающиеся 2 класса – высокую степень. По методике № 2 («Методика исследования мотивации учения у старших дошкольников» (по М.Р. Гинзбург) доминирующим мотивом у большинства учащихся 1 класса является игровой мотив, который также преобладает у обучающихся 2 класса.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru>. – Дата обращения: 24.02.2020.

2. Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников / С. А. Беличева. – СПб. : Питер, 2012.– 336 с.

3. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Хрестоматия по психологии / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987.– 540 с.

ПРОБЛЕМА НЕДОСТАТКА НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ПРИ РАЗВИТИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Иванова М. С. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Д. Ю. Скрыбина, канд. пед. наук, доцент

Самообслуживание – важное условие для развития самостоятельности и независимости ученика от ситуации. Его формирование – неотъемлемый этап нашей жизни, который необходимо пройти каждому ребенку. От сформированности навыков самообслуживания зависит последующая адаптация ребенка к жизни в обществе [1, с. 90]. Их развитие является одной из существенных трудностей, испытываемых педагогами в процессе обучения и воспитания, овладение которым относится к важным условиям включения в коллектив сверстников, успешной социализации [2, с. 260].

Несформированность навыков самообслуживания влияет на обучение и воспитание детей в образовательных учреждениях, развитие самостоятельности, социализации и социальной адаптации.

Дети с интеллектуальными нарушениями не могут овладеть навыком самообслуживания самостоятельно, как их сверстники с нормальным развитием. Причиной данной трудности является сложная структура дефекта. Как отмечает А.А.Коршунова, у таких детей страдают сенсорные процессы, мелкая и общая моторика, внимание, поэтому ребенку бывает трудно освоить каждое новое действие, а их систему еще сложнее [1, с. 90]. Таким образом, недоразвитие высших психических функций таких детей затрудняет самостоятельное овладение самообслуживанием.

В адаптированных основных образовательных программах в соответствии ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предусмотрены: в 1 варианте предметная область «Естествознание»; во 2 варианте предметная область «Окружающий мир» и коррекционно-развивающая область «Предметно-практические действия», которые в свое содержание включают развитие навыков самообслуживания [3, с. 99].

Несмотря на реализацию указанных программ и организованную помощь, у детей наблюдаются сложности в усвоении и развитии навыков. Это подтверждается исследованиями А. А. Кудрявцевой. Она осуществила мониторинг эффективности реализации II варианта АООП для умственно отсталых обучающихся, в результате чего выявлены трудности организации развития навыков самообслуживания. Они связаны со сложностями осуществления постоянного наглядного подкрепления с учетом психолого-педагогических особенностей детей.

Из вышеизложенного следует, что, несмотря на значимость проблемы исследования, методической литературы по формированию навыков самообслуживания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью разработано недостаточно. А именно не в полной мере освещен вопрос методик и программ, направленных на развитие и выявление уровня навыков самообслуживания заявленной категории.

Вопросами применения наглядности в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями занимались В. Е. Бондырева, С. К. Зекирьяева. В ходе своих исследований они наблюдали, что при использовании наглядности совершенствуется интеллектуальная деятельность. Также заметили, что хорошо подобранные средства наглядности вызывают у детей с нарушением интеллекта положительные реакции, их применение обеспечивает заинтересованное отношение к работе и тем самым повышает эффективность учебного процесса [4, с. 144].

Таким образом, развитию навыков самообслуживания у умственно отсталых школьников препятствует сложная структура дефекта. Поэтому для проведения эффективной работы необходимо осуществлять постоянное наглядное подкрепление действий. С их применением у детей будет развиваться интерес к деятельности и повысится уровень усвоения знания. Для развития самообслуживания требуется разработка наглядных средств.

Литература

1. Коршунова, А. А. Формирование навыков самообслуживания у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью/А. А. Коршунова, Г. Г. Зак // Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2014. – С. 90–92.

2. Железнякова, И. А. Формирование навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уровне начального образования / И. А. Железнякова. – 2018. – С. 260–262.

3. Кудрявцева, А. А. Расширение жизненных компетенций и развитие самостоятельности у умственно отсталых обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития / А. А. Кудрявцева // Сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.). – Казань : Изд-во Казанского университета. – 2018 – С. 97–101.

4. Бондырева, В. Е. Использование наглядного метода обучения на уроках социально-бытовой ориентировки и изобразительного искусства в условиях специальной (коррекционной) школы / В. Е. Бондырева, С. К. Зекирьяева // Сборник статей XV Международной научно-практической конференции : в 2 ч. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 142–144.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Иванова Н. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Д. Ю. Скрыбина, канд. пед. наук, доцент

Первый класс считается самым важным периодом в жизни школьника. Адаптация положительно влияет на учебный процесс, мотивирует к получению новых знаний, позволяет легко влиться в новый коллектив и завести друзей. У детей с интеллектуальными нарушениями адаптация длится гораздо дольше, чем у нормально развивающихся сверстников, и имеет ряд особенностей.

Нарушение высших психических функций является характерной особенностью при умственной отсталости и выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), также страдает эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

Мы выяснили, что для детей с интеллектуальной недостаточностью характерна ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов,

потребностей, мотивов. Значительно снижена активность всех видов деятельности. Итогом служит трудность формирования правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

У обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) коммуникативное недоразвитие заметно уже на первом году жизни. Оно связано с диффузным органическим поражением головного мозга, а в дальнейшем проявляется в совокупности с нарушением познавательной деятельности и аномальным психическим развитием в целом [1, с. 13].

Среди средств и способов общения ведущую роль играет речь, в частности, её эмоционально-выразительная или экспрессивная функция. Речь обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с самого начала развивается на патологической основе. Отмечаются замедленный темп овладения речью и сложность формирования произносительных умений. Причиной этому является недоразвитие всей психики в целом: недостаточная координация движений органов речи, слабое развитие фонематического слуха, общее моторное недоразвитие [2, с. 88].

Адаптация обучающихся с нормальным развитием и обучающихся с интеллектуальными нарушениями сильно отличаются, данные отличия мы представим ниже.

Таблица – Отличительные особенности адаптации детей с интеллектуальными нарушениями и адаптации детей с нормальным развитием

Адаптация детей с нормальным развитием	Адаптация детей с интеллектуальными нарушениями
<ul style="list-style-type: none"> – Освоение ребенком новой социальной ситуации в единстве ее компонентов. – Принятие новой социальной позиции и статуса. – Освоение новых форм и средств социального взаимодействия «ученик – учитель», «ученик – ученик». – Дифференциация отношений «ребенок – взрослый», – Осознание ребенком своих прав и обязанностей. – Стремление соответствовать ролевым ожиданиям взрослых. – Адекватная самооценка. 	<ul style="list-style-type: none"> – Неполные представления о социальном окружении. – Недостаток или полное отсутствие бытового и социального опыта. – С трудом применяют знания, получаемые на отдельных предметах. – Нет мотивации к обучению. – Неадекватная самооценка. – Неспособны к самостоятельному анализу и синтезу. – Дети не принимаются сверстниками и более того, осмеиваются, исключаются из круга общения. – Общество, не понимает особенностей, потребностей ребенка с интеллектуальным дефектом, страх при общении с таким ребенком.

Таким образом, мы можем говорить о том, что адаптация детей с интеллектуальными нарушениями протекает дольше, чем у их нормально развивающихся сверстников и затруднена в связи с особенностями психической и личностной сферы, обусловленными структурой дефекта.

Недоразвитие навыков коммуникации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, их нежелание совершать речевую деятельность осложняют процесс свободного общения, затрудняют развитие речемыслительной и познавательной деятельности и создание условий для успешной социализации.

Литература

1. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В. Ф. Шалимов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 13 с.
2. Емельянова, И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта. / И. А. Емельянова // Образование и наука, 2008. – № 1. – С. 87–94.

3. Скрябина, Д. Ю. Формирование коммуникативных компетенций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приемами мнемотехники [Текст] / Д. Ю. Скрябина, Е. В. Богданова // Вестник педагогического опыта. – Глазов : ГГПИ им. В. Г. Короленко, 2018.– № 41.– С. 72–80.

ДОСТУПНОСТЬ МУЗЕЕВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Казаева В. С. (ГАПОУ РБ «РМК», Улан-Удэ)

Научный руководитель – Е. В. Лыкова, преподаватель

Музеи важны для обучения. В них собрана история человечества, их посещение помогает человеку адаптироваться к условиям окружающего мира, формировать ценности жизни, поэтому очень важно сделать музеи Улан-Удэ максимально доступными для обучающихся с ограниченными возможностями. Так им будет легче преодолеть изоляцию в обществе и даже выразить свое представление о мире через создание собственных выставок.

Объектом исследования являются музеи, предметом исследования – доступность музеев для людей с ограниченными способностями.

Цель исследования – определить направление развития условий доступности музеев в городе Улан-Удэ для студентов с ограниченными возможностями.

Исследование проводилось при помощи электронного опроса (Googleforms) . В нем принимали участие студенты Республиканского Многоуровневого Колледжа, Республиканского Информационно-экономического техникума (Россия, Бурятия), в которых реализуется инклюзивное обучение. Также было проведено интервью с жительницей Улан-Удэ, которая является частой гостьей музеев и передвигается на инвалидной коляске.

В ходе анализа источников мы выявили, что в мире много музеев с особыми условиями. Посетителям предоставляют возможность покрутить маленькие копии экспонатов в руках, пощупать образцы материалов, посмотреть обучающие фильмы на языке жестов. Некоторые музеи используют в своей работе новые технологии, чтобы сделать все для комфорта посетителей. Были определены нетрадиционные способы взаимодействия между человеком и экспонатом. Оказалось, что можно обойтись и без специального оборудования, посетитель может быть частью искусства даже тогда, когда ест карри со своими друзьями. Гора из конфет и этикетки от одежды тоже могут сказать много и заставить людей задуматься о своей жизни.

На третьем этапе нами был проведен опрос с целью узнать о качестве услуг в музеях Бурятии. Результаты показали, что 34% людей посещают музеи раз в полгода – год, 32 % – раз в несколько лет и 14 % – не посещают музеи вообще. Это говорит о том, что людям проще узнать информацию из интернета, чем изучать эту тему в специальных центрах.

Далее мы выясняли, обеспечены ли музеи специальными условиями для инвалидов-колясочников. По ответам респондентов, 52 % опрошенных утверждают, что многие музеи не предоставляют возможности передвижения или высадки перед входом. Компетентностью персонала музеев оказались довольны 80 %, и лишь 20 % оставили отрицательный ответ. На вопрос о возможности комфортного передвижения по территории 56 % ответили положительно. Делаем вывод, что возможность передвижения есть, но не везде, такое происходит из-за небольшого размера помещений, в которых находятся музеи. Это распространенное явление в малых городах.

По результатам опроса мы выявили, что большинство респондентов редко посещают музеи, во многих помещениях, по мнению опрошенных, нет или есть, но не в полной доступности специальные устройства для доступа, услуг для инвалидов-колясочников, однако в целом качество организаций удовлетворительное. Данный этап нашей работы показал, что музеи следует развивать, жители хотят и ждут изменений.

Еще глубже мы погрузились в проблему с помощью интервью с мастером по созданию дизайнерских украшений и нарядов Александрой Дугаровой. Она рассказала о

способах улучшения, которые были бы наиболее эффективны и не требовали больших затрат. Благодаря этому мы взглянули на проблему изнутри. Было определено, что следует начать с легко реализуемых вещей – это камеры, кнопки звонка, информационные таблички на входе на русском и английском языках для вызова сотрудника. Технически сделать доступными исторические здания не просто, но хорошие службы сопровождения могли бы улучшить ситуацию. У входа должен быть информированный сотрудник, который заметит посетителя и скажет телефон службы сопровождения. Конечно же, стоит уделить внимание бытовой сфере музея: гардеробу, буфетам, туалетам. Это показывает уровень заботы о людях.

Таким образом, исследование позволило нам выявить особенности функционирования музеев в городе Улан-Удэ. Определенное нами направление развития условий доступности музеев для студентов с ограниченными возможностями легко реализуемое и не требует больших затрат. Внедрение этого проекта будет способствовать поддержке инклюзивного образования.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кананчук О. Н., Астрейко А. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

Успешное преодоление речевого недоразвития у детей в специальных, а также группах интегрированного обучения и воспитания возможно при условии создания личностно-ориентированного взаимодействия и скоординированной работы всех педагогических работников дошкольного учреждения.

По мнению Ю. Н. Кисляковой и Л. Н. Мороз [1], взаимосвязь педагогов (учителя-дефектолога, воспитателя, музыкального руководителя, психолога, руководителя физического воспитания) возможна при условии совместного планирования работы, при четком и правильном распределении задач каждого участника коррекционно-образовательного процесса, а также при осуществлении преемственности в работе и соблюдении единства требований, предъявляемых воспитанникам.

Учитель-дефектолог координирует коррекционно-развивающую работу, проводит диагностику речевого развития воспитанников, составляет индивидуальный план работы на каждого воспитанника, осуществляет постановку диафрагмально-речевого дыхания, формирует правильный артикуляционный уклад, способствует созданию речевой среды, практическому овладению детьми навыками словообразования и словоизменения, связной речи, речевой коммуникации, готовит ребенка к дальнейшему успешному обучению в школе.

Организует взаимодействие с семьей каждого ребенка, оказывает организационно-методическую помощь педагогическим работникам по вопросам интегрированного обучения и воспитания. Осуществляет преемственность в работе с узкими специалистами в рамках группы психолого-педагогического сопровождения (СППС) и т. д.

Основными формами работы учителя-дефектолога являются индивидуальные и подгрупповые занятия.

Воспитатель закрепляет у детей речевые навыки при индивидуальной работе по заданию учителя-дефектолога, закрепляет правильное звукопроизношение и развитие просодической стороны речи; пополняет, уточняет и активизирует словарный запас детей по текущей лексической теме в процессе всех режимных моментов, проводит системный контроль над поставленными звуками и грамматической правильностью речи детей в процессе всех режимных моментов и др. Организует такую предметно-развивающую среду, которая способствует максимально полному раскрытию потенциальных речевых возможностей воспитанников, предупреждению у них трудностей в речевом развитии.

Музыкальный руководитель на музыкально-ритмических занятиях формирует правильное речевое и певческое дыхание, изменения темпа, силы и высоты голоса, развивает слуховое и фонематическое восприятие, музыкальный слух, а также основные компоненты звуковой культуры речи; осуществляет подбор и внедрение в повседневную жизнь ребенка музыкотерапевтических произведений, способствует созданию музыкального фона в деятельности ребенка, средствами музыки стимулирует познавательные процессы ребенка, готовит для детей праздничные утренники и организует их досуг.

Психолог проводит психолого-педагогическое обследование развития эмоционально-волевой сферы, содействует полноценному психическому и личностному росту каждого ребёнка, развивает память, внимание, мышление, пространственную ориентировку, развивает слуховое внимание и фонематический слух, зрительно-моторную координацию, мелкую моторику. Учит детей управлять своим настроением, мимикой, поддерживать положительный эмоциональный тонус, формирует бесконфликтное поведение, благоприятный микроклимат в детском коллективе, корригирует нарушенные у ребенка функции, развивает его потенциальные возможности. Проводит тренинги уверенного поведения, релаксацию, психогимнастику. Обеспечивает психологическую готовность к школьному обучению. Повышает психологическую культуру родителей и педагогов.

Руководитель физического воспитания способствует оздоровлению и закаливанию детского организма, совершенствует координацию основных видов движений, развивает общую и мелкую моторику, формирует положительные личностные качества: взаимовыручку, решительность, настойчивость, уверенность в собственных силах.

Создание единой, сплоченной команды педагогов-единомышленников позволяет повысить качество оказания помощи дошкольникам с речевой патологией в условиях специальных (интегрированных) групп для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Наиболее эффективными формами взаимодействия специалистов с целью осуществления преемственности в коррекционно-развивающей работе с детьми являются консультации, тренинги, семинары-практикумы, деловые игры, круглые столы, анкетирование, просмотр и анализ открытых занятий.

Таким образом, в специальной (интегрированной) группе создается эмоционально благоприятная обстановка, способствующая раскрепощению детей, укреплению их веры в собственные возможности, возникновению потребности в общении с взрослыми и сверстниками. Вся работа с воспитанниками носит коррекционный характер и предусматривает необходимость воздействия не только на нарушенную сторону речи, но одновременно и в целом на все стороны речи и виды психической деятельности (познавательную и эмоционально-волевою).

Литература

1. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / сост. Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПРОИЗНОШЕНИЯ СОГЛАСНЫХ (СОНОРНЫХ) ЗВУКОВ

Касимова Л. Ф. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Д. Ю. Скрыбина, канд. пед. наук, доцент

В современном обществе чаще всего речь детей развита достаточно неровно, в силу развития информационных технологий, а также того, что дети и взрослые общаются друг с другом достаточно мало. Речь детей односложная, состоит из простых предложений, также наблюдается недостаточный уровень словарного запаса, неумение грамотно формулировать вопросы.

Для решения данной проблемы была проведена исследовательская работа, в ходе которой был определен комплекс упражнений, направленных на автоматизацию сонорных звуков (р, л) у старших дошкольников.

Объект данного исследования: дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет), имеющие нарушения произношения сонорных звуков (р, л). Предмет исследования – процесс нарушения произношения сонорных звуков (р, л) у старших дошкольников (5–7 лет). Цель – определение комплекса упражнений, способствующих автоматизации сонорных звуков (р, л) у старших дошкольников (5–7 лет).

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать методическую, психолого-педагогическую, дидактическую литературу по данной теме исследования.

2. Разработать подходящую дидактическую игру для автоматизации сонорных звуков (р, л) у старших дошкольников (5–7 лет).

3. Автоматизировать сонорные звуки (р, л).

Одним из основных средств развития речи у старших дошкольников с нарушениями в произношении сонорных согласных звуков является дидактическая игра.

Дидактическая игра – это форма обучающего взаимодействия как педагога и ученика, так и родителей и детей. Дидактическая игра для дошкольников является основным средством познания. Игра формирует у ребенка интерес к получению знаний, развивает психические функции, среди которых присутствует и речь. Ребёнок учится свободно говорить, рассуждать, выражать свои мысли и чувства.

Дидактические игры для дошкольников бывают трёх видов. Словесные игры: необходимы для развития коммуникативных способностей, внимания, слуховой памяти и для формирования фонематического слуха [1]. Настольно-печатные игры: используются как наглядное пособие, направленное на развитие внимания и зрительной памяти [1]. Игры с предметами: направлены на развитие тактильных ощущений, мышления и умений совершать различные манипуляции с предметами [1].

Примером дидактической игры, направленной на развитие речи и на автоматизацию сонорных звуков, является дидактическая игра для детей старшей дошкольной группы (5–7 лет), направленная на автоматизацию сонорных звуков (р, л), – «Моя деревня», игровые упражнения «Построй домик», «Лошадка». Задания педагог может придумывать, дополнять самостоятельно.

Так, дидактические игры являются хорошим, качественным, проверенным средством развития речи у дошкольников.

Литература

1. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов средних, педагогических учебных заведений. – 2-е изд. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 246 с.

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Кашикар А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, ст. преподаватель

Объем и уровень знаний, получаемых учащимся, зависят от умения читать быстро и правильно. Серьезное препятствие обучению создают нарушения чтения, которые являются наиболее распространенным типом трудностей в обучении учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями (Р. И. Лалаева, В. Г. Петрова, Н. К. Сорокина и др.).

Трудности, с которыми сталкиваются дети с нарушениями речи при освоении образовательной программы, связаны также с рядом недостатков в их познавательной деятельности. Исследователи отмечают особенности словесно-логического мышления;

снижение скорости и подвижности психических процессов, в частности, приема и обработки словесной информации; слабость памяти и внимания; неорганизованное поведение (В. Г. Петрова, В. И. Лубовский, Ж. И. Шиф и др.).

По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь; вместе с тем, оно не может рассматриваться вне единства письменной и устной речи. Как сложный психофизиологический процесс, чтение вовлекает взаимодействующие анализаторы (зрительный, речедвигательный, слуховой), временные связи двух сигнальных систем. Основным условием успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи (фонетико-фонематической ее стороны, лексико-грамматического строя), зрительно-пространственных представлений, анализа и синтеза, мнестика [1].

В рамках экспериментального исследования, которое проводилось в структуре образовательного процесса ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря», мы определяли особенности и степень сформированности навыка чтения у учащихся младшего школьного возраста с нарушениями речи. В обследовании приняли участие 13 учащихся 3 класса, имеющих в речевом анамнезе дислалию и фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Для достижения цели педагогического эксперимента использовалась методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А. Н. Корнева. Данная методика легка в обработке и помогает получить данные о таких параметрах навыка чтения, как скорость, правильность, понимание прочитанного [2]. Качественный и количественный показатели выполнения заданий оценивались по пятибалльной шкале.

В ходе исследования состояния такого навыка, как правильность чтения, мы смогли выявить, что учащимся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями в большей степени присущи замены и перестановки слов, звуков, неправильное ударение. У обследованной группы учащихся часто проявлялись ошибки угадывающего чтения (замены слов, окончаний, перестановки звуков). Овладение техническими операциями чтения (беглость и правильность) сформировано лучше, чем понимание прочитанного, которое характеризовалось трудностями в точных ответах по тексту.

Были получены следующие количественные данные об уровнях сформированности навыков чтения: у 85 % учащихся отмечен средний уровень, у 8 % – низкий уровень, у 8 % – высокий уровень.

Исходя из проведенного нами исследования и на основе анализа работ ряда авторов (А. К. Аксеновой, Р. И. Лалаевой, Л. Ф. Спириной и др.), мы предложили методические рекомендации по совершенствованию навыков чтения у учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями в условиях обучения и воспитания в школе и дома. Основные направления коррекционно-развивающей работы должны быть направлены на: совершенствование звуко-буквенного анализа и синтеза в целях устранения таких нарушений, как пропуски, перестановки, замены, нарушения норм орфоэпии; формирование рациональных способов чтения; развитие умения прогнозирования текста; выработку правильности чтения.

Следует отметить, что немаловажной составляющей коррекционной работы является подготовка учащихся к восприятию текста, которая включает в себя словарную работу, составление плана текста, пересказ, работу над выразительными средствами произведения. Также необходимо уделять внимание анализу содержания текста, умению раскрывать и уточнять понятия, значение отдельных слов.

Таким образом, у обследованной группы учащихся с речевыми нарушениями выявлены специфические трудности чтения, которые частично, могут объясняться состоянием устной речи. В ходе коррекционной работы необходимо предусмотреть использование эффективных методов, комплексность разнообразных приемов по развитию правильных навыков чтения с учетом имеющихся трудностей учащихся.

Литература

1. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : СОЮЗ, 2008. – 224 с.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : Питер, 2007. – 286 с.

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Климова О. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, ст. преподаватель

В структуре тяжелых нарушений речи (ТНР) часто отмечаются нарушения формирования просодической стороны речи, которые оказывают отрицательное воздействие на развитие других компонентов речевой функциональной системы, на становление коммуникативной компетенции детей, снижают эффективность речевого общения.

Под просодикой понимается совокупность следующих ритмико-интонационных компонентов речи: тембра, высоты, силы, мелодики, полетности, модуляций голоса, логического ударения, темпа, паузы, ритма, речевого дыхания, дикции. Эти компоненты обеспечивают членение и организацию потока речи в соответствии с замыслом высказывания, влияют на его разборчивость, внятность, выразительность (А. М. Антипова, Л. В. Бондаренко, Н. Ю. Вахтина, Н. Д. Светозарова, И. Г. Торсуева, Л. В. Щерба и др.).

В работе Л. И. Беляковой, И. З. Романчук, посвященной изучению интонационной стороны речи учащихся с ТНР 11–12 лет, отмечается наличие у них выраженных стойких нарушений просодики. Это свидетельствует, что спонтанного улучшения просодики при выраженных речевых расстройствах с возрастом не отмечается [1, с. 90]. В исследованиях обоснована необходимость всестороннего изучения особенностей использования детьми с ТНР, в частности с дизартрией, комплекса просодических средств языка, влияния последствий их нарушений, а также обоснования содержания коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений просодики на дошкольной ступени образования (Л. В. Лопатина и др.).

Диагностика нарушений просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией проводилась на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Мозыря». В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста, у которых квалифицирована дизартрия. Для исследования состояния компонентов просодики использовались диагностические материалы методики, предложенные Е. Ф. Архиповой [2].

После анализа полученных данных был сделан вывод о том, что для обследованной выборки детей были характерны следующие нарушения просодической стороны речи: нарушения интонационной выразительности речи, процессов восприятия и воспроизведения разных видов интонации; низкая модуляция голоса; неправильная постановка логического ударения или его отсутствие; недостаточный объем и сила выдоха, нарушение дифференциации ротового и носового вдоха и выдоха, ослабление речевого выдоха; трудности управления темпом речи, восприятия и воспроизведения ритмических структур и др.

Полученные эмпирические результаты подтверждают литературные данные об особенностях и недостатках просодических компонентов у детей с ТНР, в частности, с дизартрией. У большей части обследуемых имеются существенные трудности восприятия и использования просодических компонентов. Именно поэтому учителю-дефектологу необходимо вести коррекционную работу согласованно с родителями, проводить консультации, использовать комплексы различных упражнений, направленных на:

– развитие речевого дыхания. Например, можно произносить с ребенком на одном выдохе дни недели, прямой и обратный счет, постепенно доводя счет до десяти,

словосочетания и предложения. Важно, чтобы темп произнесения был умеренным, достаточной громкости;

– формирование восприятия и понимания основного тона высказывания. Важно часто использовать прием интонационно-выразительного проговаривания ситуаций, обращать внимание ребенка на мимику, тон высказывания, передачу голосом настроения;

– формирование умения изменять темп речи. Например, можно вместе с ребенком проговаривать скороговорки, обязательно объясняя, что, в зависимости от содержания, основной мысли высказывания, необходимо подбирать подходящий высказыванию темп;

– формирование умения изменять громкость голоса. В частности, использовать различные упражнения, в которых, в зависимости от контекста, необходимо изменять громкость голоса, объясняя ребенку, что от того, громко он произнесет или тихо, будет зависеть смысл высказывания;

– формирование умения изменять тембр голоса. Можно использовать разыгрывание народных сказок, басен, что поможет понять разницу в различной тембральной окраске голоса; задания на «путаницу» голосов разных персонажей, не соответствующих их внешнему виду, характеру (затем спросить ребенка, чьи голоса перепутались) и др.;

– формирование восприятия словесного ударения. Можно предлагать ребенку прослушивать различные пословицы, поговорки, найти, какое слово в них выделено голосом. Обязательно обращать внимание на то, как меняется смысл, если выделить другое слово;

– формирование умения изменять голос по высоте. Целесообразно вместе с ребенком рассказывать стихотворения, изменяя звучание голоса (высокое – низкое) соответственно содержанию текста.

Целенаправленная работа по развитию выразительных средств языка может положительно влиять в целом на речевые навыки, слуховую память, эмоциональное восприятие, накопление эмоционального и морального опыта, активность и общительность детей с речевыми нарушениями.

Литература

1. Белякова, Л. И. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 287 с.

2. Архипова, Е. В. Стертая дизартрия у детей / Е. В. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.

СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Князева О. Н. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

Процесс формирования готовности к овладению грамотой детей с интеллектуальной недостаточностью требует учета составляющих ее психолингвистических компонентов (смысловой, языковой, сенсомоторный, когнитивный). В этом случае становится возможной конкретизация методики коррекционной работы по обучению детей грамоте.

Исследование готовности к овладению чтением 40 учащихся первых классов с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе вспомогательных школ-интернатов № 7, 10, 11 г. Минска. Были исследованы: фонематический компонент речевой готовности (фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез); грамматический строй речи (словообразование и словоизменение); пространственная ориентировка; зрительно-моторная координация; звукобуквенные ассоциации и графические образы букв; связная речь. Для обследования были модифицированы диагностические методики С. П. Хабаровой, Т. Б. Филичевой, Р. И. Лалаевой.

В результате проведенного обследования у учащихся был выявлен низкий уровень сформированности фонематического слуха, а также сложных форм фонематического анализа. Первоклассники с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с разными звуками. Иными словами, происходит нарушение системы перекодировки и кодировки буквы в звук и звука в букву.

Несовершенство анализа и синтеза порождает затруднения в делении слова на составные элементы, определении позиции звука, установлении звукового ряда слова. У учащихся данной категории не возникает интереса к звуковой оболочке слова, они недостаточно ориентируются в звуковом строе речи. В свою очередь, непонимание того, что слово является не только наименованием предмета, но и определенным звукобуквенным комплексом, задерживает процесс освоения грамоты, так как выполнение актов письма и чтения предполагает обязательное совмещение двух операций: осмысления значения слова и его звукобуквенного анализа – перед записью; восприятия букв слова и осознания его семантики – при чтении.

Результаты исследования особенностей словоизменения и словообразования учащихся первых классов вспомогательной школы показали, что у большинства школьников наблюдается недостаточное развитие этих процессов, что проявляется в аграмматизме, а также в трудностях выполнения заданий, требующих грамматических обобщений. Это свидетельствует о необходимости оптимизации работы с данной категорией детей по осознанию грамматических явлений языка.

Данные обследования учащихся свидетельствуют о трудностях формирования пространственных представлений и зрительно-моторной координации, что в свою очередь выражается в трудностях ориентировки во всех направлениях пространства, затруднениях при определении правого и левого направления, верха и низа. У учащихся выявляются проблемы с узнаванием предметов и букв в контурном изображении, изображений на зашумленном фоне, а также с наложенным изображением. Срисовывая более сложные предметы, учащиеся их существенно упрощают, ошибочно располагают линии отдельных элементов рисунка, наблюдается несформированность ориентировки в схеме собственного тела. Также выявлены неустойчивость зрительного восприятия, сужение поля зрения, частая потеря строки при чтении, исходной или промежуточной точки выполнения задания.

Качественный анализ связных высказываний учащихся первых классов вспомогательной школы указал на неоднородность репродуктивных высказываний детей. В ходе исследования выявлены следующие особенности понимания и воспроизведения школьниками текстов: неполнота восприятия замысла текста-образца, трудности осознания структурной организации текста, осмысления содержания смысловых, временных и причинно-следственных связей сообщения, а также недостатки воспроизведения ими целостного образа содержания текста.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что даже к концу первого года обучения во вспомогательной школе учащиеся не достигают необходимой готовности к овладению чтением. Несформированность основных предпосылок готовности к овладению чтением учащихся первых классов вспомогательной школы свидетельствует не только о специфике познавательных возможностей этих детей, но и об отсутствии целостной системы коррекционной работы в школе с учетом взаимосвязи компонентов готовности к овладению грамотой и их показателей. Это требует переориентации учителей вспомогательных школ на личностно-ориентированную систему формирования готовности к овладению грамотой на диагностической основе.

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коренкова М. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

*«Одарённость человека – это маленький росточек,
едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе
особого внимания. Необходимо холить и лелеять,
ухаживать за ним, сделать всё необходимое,
чтобы он вырос и дал обильный плод».*

В. А. Сухомлинский

Сегодня в психолого-педагогической науке пристальное внимание ученых обращено к проблеме детской одаренности. В современных научных концепциях детская одарённость рассматривается как многоаспектное и многоуровневое психологическое явление, включающее личность в целом, а также выделяются его творческие, интеллектуальные и социальные составляющие [1, с. 18]. Признаками детской одаренности являются те особенности ребенка, которые выделяют его, в чем-то, поднимают над общим уровнем. Например, это могут быть, повышенная предрасположенность к усвоению, творческие проявления, необычные достижения в каких-либо видах деятельности [2, с. 113].

Чтобы определить вид детской одарённости у детей дошкольного возраста следует опираться на следующие критерии: вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики; степень сформированности; форма проявлений; широта проявлений в различных видах деятельности; особенности возрастного развития.

Учет такого критерия как «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» используется специалистами для выделения видов детской одаренности в рамках основных способов деятельности с учетом разных психических сфер и соответственно степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них). Исходя из этого, выделяют следующие виды одарённости:

- в практической деятельности (одаренность в ремеслах, спортивную и организационную);
- в познавательной деятельности;
- интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);
- в художественно-эстетической деятельности (хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная);
- в коммуникативной деятельности (лидерская, интерактивная, перцептивная);
- в духовно-ценностной деятельности (проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям).

Критерий «степень сформированности одаренности» позволяют дифференцировать одарённость на:

- актуальную одаренность (психологическая характеристика ребенка с уже достигнутыми показателями психического развития, которые проявляются на более высоком уровне в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами);
- потенциальную одаренность (психологическая характеристика ребенка, который имеет определенный потенциал для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности).

Критерий «форма проявления» позволяет говорить о явной одаренности (ребёнок обнаруживает себя в деятельности достаточно ярко и отчетливо, как бы «сам по себе», в том числе и при неблагоприятных условиях); скрытой одаренности (проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими).

Критерий «широта проявлений в различных видах деятельности» позволяет выделять общую одаренность (проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности); специальную одаренность (обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей).

Решающими показателями критерия «особенности возрастного развития» выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде, что позволяет дифференцировать одаренность как раннюю одаренность и позднюю одаренность.

Таким образом, любой индивидуальный случай детской одаренности должен быть диагностирован и оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев, что позволит специалисту-практику более широкого взглянуть на своеобразие одаренности конкретного ребенка.

Литература

1. Лейтес, Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
2. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенкова: – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Кочергин К. И. (ФГБОУ ВО ОГУ им. И. С. Тургенева, Орел)

Научный руководитель – Н. А. Фролова, канд. соц. наук, доцент

Согласно статистическим данным (на январь 2018 года), численность инвалидов в России составляет 1 175 000 человек, из них 670 000 – дети [1]. Поэтому, не удивительно, что проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время в российском обществе приобрели особую актуальность.

Каждый из детей данной группы нуждается в индивидуальном подходе и различных формах оказания помощи и поддержки в образовательном и социальном процессе уже в силу специфики различных проблем со здоровьем.

Образование является одним из ключевых институтов социализации человека, именно в процессе получения образования осуществляется включение ребенка в социальные процессы, происходит непосредственное, «живое» общение со сверстниками, которое не могут в полной мере заменить никакие дистанционные формы обучения и воспитания.

Сегодня необходима разработка и реализация государственных программ и инициатив в поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти программы / инициативы позволят обеспечить таких детей не только правом на получение образования, но и на реализацию индивидуальных потребностей в какой-либо профессиональной сфере [2, с. 10].

Несмотря на то, что в России на законодательном уровне предусмотрено равенство всех людей в получении образования, реальной же проблемой остается материально-техническое обеспечение исполнения законодательных актов. В частности для многих детей с ограниченными возможностями здоровья необходимы специальные условия для комфортного процесса обучения (например, специальные аудитории, аудио-визуальные средства и т. п.) [3, с. 26–33].

Не следует забывать и о подготовке педагогических кадров, которые специализируются в сфере работы с детьми-инвалидами. К сожалению, в настоящее время в России наблюдается дефицит таких кадров [4, с. 11]. Специалисты, работающие в системе инклюзивного образования, должны обладать специальными навыками работы, в том числе владеть различными методами по коррекции взаимоотношений детей в классе, технологиями создания благоприятной социально-психологической среды.

Анализ результатов исследования, проведенного московскими специалистами [5, с. 83–91] среди 429 педагогов, показал, что в практической деятельности у участников образовательного процесса возникают профессиональные и психологические барьеры. Эти барьеры обусловлены, в первую очередь, отсутствием у педагогов знаний о специфике развития детей с особыми образовательными потребностями, а также эмоциональным неприятием своеобразных учеников.

Отсюда следует вывод о том, что необходимы более тщательная подготовка кадров и отбор специалистов, которые смогут не только создавать благоприятные условия для развития и обучения детей в инклюзивных учебных заведениях, но и добиться желаемых результатов.

Есть еще одна немаловажная проблема – это формирование позитивного общественного мнения по отношению к детям-инвалидам. Мини-опрос, проведенный среди студентов педагогического профиля в Орловском государственном университете им. И. С. Тургенева, показал, что подавляющее большинство опрошенных выразило неготовность работать с детьми-инвалидами. И главной причиной оказалось не отсутствие профессиональной компетенции, а нежелание тратить время и силы на «ненормальных» детей.

Таким образом, при введении инклюзивного образования в обычные школы и другие учебные заведения необходимо уделять больше внимания качеству подготовки специалистов по работе с особенными детьми; подготовить и обеспечить материально-техническую базу, перепрофилировать отдельные помещения для работы с детьми-инвалидами. В образовательном процессе подготовки будущих педагогов нужно усилить воспитательный (гуманитарный!) компонент, причем базовым принципом гуманитарной подготовки должно стать осознание того, что каждый человек уникален и самоценен.

Литература

1. Численность детей-инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei?territory=1>. – Дата обращения: 06.04.2020.
2. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/03/Концепция-ФГОС-новая.pdf>. – Дата обращения: 07.04.2020.
3. Шаповалова, В. С. Нормативно-правовое обеспечение специального и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья /В. С. Шаповалова // Синергия. – 2016. – № 5. – С. 26–33.
4. Михальченко, М. И. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012.– С. 77–79.
5. Алёхина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании /С. В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.

СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) В 3-х КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Криштопчик А. И. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доцент

Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) характеризуются снижением познавательной активности, отставанием в речевом развитии, недоразвитием эмоционально-волевой сферы и всей личности в целом. Они с первых дней испытывают трудности в овладении письмом, чтением, навыками счёта,

это может быть обусловлено нарушениями пространственной ориентировки, зрительного гнозиса и праксиса, нарушением временных представлений.

Специфика временных представлений и нарушения развития детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) затрудняют возможность самостоятельного, спонтанного познания и развития временных представлений. В связи с этим особое значение приобретает специально организованный процесс обучения [1], [2], [3].

Цель нашего исследования – изучение состояния сформированности представлений о времени у учащихся 3-х классов с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в условиях совместного обучения.

Главная задача исследования состояла в выявлении состояния сформированности представлений о времени у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в 3-х классах в условиях совместного обучения с использованием адаптированного диагностического инструментария.

Задания для учащихся были сгруппированы в семь блоков. *Первый блок* заданий раскрывал представления о частях суток. *Во втором блоке* мы предложили задания на определение сформированности представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», «сначала», «потом», «раньше», «позже», «до», «после». *В третьем блоке* задания были направлены на изучение представлений о днях недели. *Четвёртый блок* включал задания на определение количества частей суток и их продолжительности. *Пятый блок* был направлен на выявление знаний и умений по определению времени по часам. *В шестом блоке* раскрывались представления о временах года. *Седьмой блок* раскрывал представления о месяцах.

Таким образом, результаты констатирующего исследования выявили, что у всех учащихся 3-х классов проявляются различной степени сложности в определении и словесном опосредовании представлений о времени.

Исходя из содержания проанализированных учебных программ по учебным предметам «Математика» и «Человек и мир» для 3 класса, можно сделать вывод, что пробелы в представлениях о времени у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) начинаются с базовых представлений, которые формируются еще в дошкольном возрасте и в 1 классе, остальные являются их следствием.

Больше всего трудностей учащиеся испытывают в определении времени по часам, не знают единиц измерения времени. На уровне *ниже среднего* они оказались в выполнении заданий блоков «Времена года», «Представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», «сначала», «потом», «раньше», «позже»». *На среднем уровне* оказались представления о сутках, днях недели и месяцах, вероятно, вследствие того, что они часто используются в повседневной жизни и учебном процессе учащихся. Представления о частях суток и временах года сформированы *на высоком уровне*, менее всего ошибок было допущено в этих блоках заданий.

На основании данных, полученных в констатирующем исследовании, на первой ступени успешности выполнения заданий (1–11 баллов) находятся 6 % учащихся, на второй ступени (12–25 баллов) находятся 17 % учащихся, третья ступень (26–39 баллов) составила 44 % учащихся, на четвёртой ступени (40–52 балла) находятся 33 % учащихся.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что все учащиеся нуждаются в коррекционной помощи по формированию представлений о времени. Осуществлять коррекционную помощь можно с помощью специальных методов и приёмов. Процесс формирования представлений о времени должен быть целенаправленным и специальным образом организованным. Методика формирования представлений о времени у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) должна вестись в той последовательности, которая предусмотрена школьными учебными программами. Формировать представления необходимо в практической деятельности, включать задания по их формированию в учебную деятельность, в частности на учебных предметах «Математика» и «Человек и мир», а также и во внеурочную деятельность.

Таким образом, возникает необходимость создания методических рекомендаций по формированию представлений о времени у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в 3-х классах интегрированного обучения и воспитания.

Литература

1. Власова, Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / Т. А. Власова [и др.] ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.

2 Евтыхова, Н. М. К вопросу о формировании временных представлений у младших школьников / Н. М. Евтыхова // Приоритетные направления развития образования и науки : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., (Чебоксары, 30 июля 2017 г.). В 2 т. – Т. 1, Чебоксары, 30 июля 2017 г. / ЦНС «Интерактив плюс»; редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары, 2017. – С. 114–120.

3. Дробинская, А. О. Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе) / А. О. Дробинская, М. Н. Фишман // Дефектология.– 1996. – № 5. – С. 22–28.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Круглич М. Ф. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент

Современное образование в том числе обучающихся с особенностями психофизического развития строится на компетентностной основе. Компетентностный подход в образовании предполагает формирование ключевых образовательных компетенций, трактуемых как совокупность умений, знаний, нормативно-ценностных установок, необходимых для эффективного решения личностных и социально значимых проблем в определенных сферах деятельности и культуры. В соответствии с этим система образования ориентирована на формирование ключевых компетенций учащихся, а целью образования выступает формирование компетентного человека, способного брать на себя ответственность и решать задачи в различных жизненных ситуациях, готового расширять границы своих знаний и умений.

В связи с этим выделяются требования к результатам обучения компетентной личности. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно выделить несколько групп требований к результатам обучения: метапредметные компетенции, предметные компетенции и личностные компетенции (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Н. Н. Малофеев, А. Н. Смолонская и др.). Данные требования к результатам обучения для детей с особенностями психофизического развития формируются в соответствии со стандартами общего среднего и специального образования, а также с учетом развития их жизненных компетенций (Н. Н. Малофеев, Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников, О. С. Никольская и др.).

Согласно указанным стандартам устанавливаются базовые требования к образовательным результатам в сфере овладения учебными предметами и коррекционно-развивающей работе, которые конкретизируются применительно к каждой категории детей с ОПФР. В этой связи учителю-дефектологу необходимо не только иметь представления об академических и жизненных компетенциях, но и уметь обеспечивать их формирование на практике.

Компонент жизненной компетенции рассматривается как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни, это включает в себя и овладение в том числе личностными компетенциями. Задача развития жизненных компетенций реализуется учителем-дефектологом на коррекционных занятиях. Одним из результатов овладения обучающимися с особенностями психофизического развития компонентом жизненной компетенции является сформированность личностных компетенций. Личностная компетенция – это интегральная характеристика личности школьника,

в структуру которой входят следующие компоненты: самоопределение (внутренняя позиция школьника, самоидентификация, самоуважение и самооценка), смыслообразование (учебная и социальная мотивация, границы собственного знания и «незнания»), нравственно-этическое оценивание (ориентация на выполнение морально-нравственных норм, способность к решению моральных проблем на основе децентрации, оценка своих поступков).

Личностные компетенции акцентируют субъектность обучающихся, в том числе с особенностями психофизического развития. Анализ современных педагогических исследований (Т. В. Ермолова, И. А. Зимняя, Е. В. Леонова, Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская и др.), их сравнение с результатами, представленными в образовательных стандартах первой ступени общего среднего образования Республики Беларусь, позволяет определить личностные компетенции младших школьников, над овладением которых целесообразно работать учителю-дефектологу на коррекционных занятиях. Данные компетенции могут быть представлены как комплекс умений: осуществлять адекватную самооценку, адекватно оценивать свою деятельность, принимать ответственность за свои поступки, проявлять уважительное отношение к членам своей семьи, оценивать себя и свои поступки, проявлять учебную и социальную мотивацию, адекватно оценивать свои силы, правильно и точно выражать свои чувства и мнение. Ориентир на формирование личностных компетенций отвечает методологии интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

Таким образом, можно отметить, что реализация компетентного подхода в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития реализуется при формировании следующих групп компетенций: предметные, метапредметные, личностные и жизненные. Важное значение имеет формирование личностных компетенции, которые выступают как способ развития субъектности ребенка. Процесс формирования личностных компетенций у детей с особенностями психофизического развития происходит на всем этапе обучения, который включает в себя общеобразовательный и коррекционный компоненты.

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНЫХ

Кузьмина М. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

Актуальность данной статьи обусловлена специфическими особенностями XXI века, которые заключаются в том, что современный человек должен обладать такими качествами, как активность, подвижность и мобильность. Рассмотрение этого вопроса в контексте осуществления профессиональной деятельности означает, что педагог социальный должен, с одной стороны, обладать широкими универсальными и многообразными знаниями в различных сферах знания, с другой стороны, обладать специфическими умениями и навыками в решении узкопрофильных задач. Для этого необходимо сформировать умения и навыки – компетенции, которые помогут в будущем самостоятельно находить, анализировать и синтезировать новую информацию, что возможно в результате компетентного подхода в учреждении высшего образования.

Анализ научной психолого-педагогической и социально-педагогической литературы показывает, что вопросом компетентного подхода, проблемой развития и формирования профессиональных компетенций уделено большое внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, методологические и теоретические основы развития профессиональной компетентности отражены в работах И. А. Зимней, О. Л. Жук, А. В. Хуторского, А. К. Марковой, В. А. Сластенина. Вопросы формирования и развития специалиста нового типа, способного воплощать инновационные идеи и тенденции образования раскрываются в трудах А. И. Арнольдова, Ю. Н. Галагузовой, В. Г. Бочаровой, П. Д. Павленко, Р. В. Овчаровой, М. П. Гурьяновой. Проблема подготовки будущих педагогов социальных, перспективы их развития, формирования профессиональных

компетенций будущих педагогов социальных можно найти в работах таких отечественных ученых, как В. В. Мартынова, В. Н. Клипинина, Е. Л. Евдокимова, О. С. Куницкая, Е. А. Носова, В. И. Вашнева, Е. К. Погодина, Д. О. Донченко, А. В. Пишова и другие.

Согласно позиции отечественного исследователя В. Н. Клипининой, само понятие «компетенция» включает в себя не только профессиональные знания и умения, но и личностные качества, такие как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, быстрая реакция и другие. Совокупность профессиональных качеств и специфических профессиональных знаний и навыков способствуют осуществлению профессиональной деятельности. Все эти характеристики позволяют выделять понятие «компетенция» в специфическую научную категорию [1, с. 4].

Профессиональные компетенции представляют собой вид компетенций, который представляет собой некий набор свойств личности, характерный для определенной профессии, помогающий решать задачи профессионального характера; являются эталонным показателем, уровнем сформированности подготовки будущего специалиста, основой для разработки критериев и показателей оценки качества подготовки будущего специалиста.

По мнению ученых М. А. Галагузовой, Г. Н. Штиновой, Ю. Н. Галагузовой, «профессиональная компетентность социального педагога включает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности и характеризует его профессионализм, профессиональные знания и умения» [2, с. 29]. Особенность формирования профессиональных компетенций будущего педагога социального заключается в специфике его профессионального социально-педагогического поля, в котором социальный педагог имеет дело с ребенком в процессе его развития, воспитания, социального становления, социализации, социально-педагогической адаптации, поддержки, реабилитации и коррекции.

Рамки компетенции любого специалиста устанавливаются квалификационной характеристикой, представляющей собой обобщенные требования к подготовленности специалиста на уровне его теоретического и практического опыта. Согласно нормативно-правовому документу «Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование первой ступени. Специальность 1-03 04 01 Социальная педагогика. Социальный педагог» профессиональные компетенции включают способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности [3, с. 9]; включают в себя профессиональные компетенции в области социально-педагогической деятельности, организационно-управленческой, научной и инновационной, воспитательной и ценностно-ориентационной деятельности. Всего профессиональных компетенций, согласно ОСРБ, насчитывается 40.

Таким образом, в результате реализации компетентностного подхода в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов социальных не только формируется система знаний, умений и навыков в сфере осуществления профессиональной деятельности, но и появляется практико-гуманистическая личностная направленность, профессиональная готовность к оказанию социально-педагогической помощи и поддержки детям, формируются нравственные и ценностные установки к оказанию социально-педагогической помощи, поддержки и сопровождения личности ребенка.

Литература

1. Научно-методические основы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов / Е. Л. Евдокимова [и др.], под общ. ред. Е. А. Носовой, В. Н. Клипининой. – Минск : БГПУ, 2017. – 220 с.
2. Галагузова, М. Н. Социальная педагогика: учебник для вузов / М. Н. Галагузова [и др.]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
3. ОСРБ 1-03 04 01-2013 Образовательный стандарт. Высшее образование первой ступени. Специальность 1-03 04 01 Социальная педагогика. Социальный педагог. – Минск : Министерство образования Республики Беларусь. – 36 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кулак П. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент

Зрительно-моторная координация – это согласованность всего тела и его частей в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов (согласованные движения рук и глаз).

У детей с нарушениями зрения важно развивать механизмы, необходимые для овладения деятельностью, которая связана с графомоторными навыками. Процесс развития графических способностей подчиняется, с одной стороны, закономерностям формирования двигательных, а с другой – речевых умственных операций. В дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком зрительно-двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

В качестве исследуемых параметров зрительно-моторной координации нами были выделены следующие: умение осуществлять зрительный контроль за движениями ведущей руки; умение выполнять элементарные графические движения (рисовать ровные наклонные линии); умение рисовать колебательными, плавными, неотрывными движениями графические элементы (линии любой конфигурации). Указанные параметры анализировались по критерию: правильность выполнения под контролем зрительного восприятия (количество ошибок). Параметры сформированности графомоторного навыка оценивались по выделенным критериям в баллах (максимальная оценка – 2 балла, минимальная – 0 баллов). Задания были разделены на два блока: первый блок – задания на обведение линией, второй – задания на самостоятельное рисование. При выполнении заданий первого блока 2 балла выставлялось, если фигура обведена правильно, по направлению стрелки, без разрывов, видимых обводок, углов или отклонений; 1 балл, если фигура обведена правильно, но линия отклоняется от стимулирующей линии незначительно, если при обведении фигуры ребенок отрывал карандаш, но выполнил работу с небольшими нарушениями (углами или разрывами); 0 баллов получал ребенок, если фигура обведена неправильно, без учета направлений стрелок, с большими отклонениями от стимулирующих линий, с явными разрывами или углами. Результаты выполнения заданий второго блока оценивались в 2 балла, если самостоятельно нарисованные фигуры не отличаются от заданной (размер и форма), линии выполнены с учетом заданного направления без разрывов и углов, правильно расположены в пространстве; 1 балл, если самостоятельно нарисованные фигуры отличаются от заданной незначительно (размер или форма), при рисовании фигуры имел место отрыв карандаша, работа выполнена с небольшими нарушениями (углами или разрывами); 0 баллов, если самостоятельно нарисованные фигуры значительно отличаются от стимулирующей фигуры по форме или размеру, в линиях присутствуют явные разрывы и углы [1].

Полученные баллы соотносились с уровнями развития графомоторного навыка: высокий (17–24 балла), средний (9–16 баллов), низкий (0–8 баллов), соответственно 71–100 %, 38–70 %, 0–37 %.

Исследование сформированности графомоторного навыка у детей с косоглазием и амблиопией осуществлялось на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 19 г. Минска для детей с нарушениями зрения». Детям предлагалось в специально созданных прописях обвести и самостоятельно нарисовать линии различной конфигурации ведущей рукой. Оказание помощи при выполнении этих заданий не осуществлялось.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети с нарушениями зрения дошкольного возраста (5–6 лет) демонстрируют в основном средний (38–70 %) и низкий (0–37 %) уровни сформированности графомоторного навыка. Высокий уровень был зафиксирован только у 1 испытуемого. Качественный анализ результатов показал, что

движения рук неточные, дети не могут выполнять неотрывистые движения, им свойственны скованность движений. Движения и действия детей отличаются несоординированностью. Недостаточное развитие мелкой моторики руки, трудности в выполнении движений обусловлены при монокулярном зрении рассогласованием в работе кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации [46, с. 65].

Согласно проекту программы коррекционно-развивающей работы «Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения», в данном возрасте у детей должны быть сформированы умения: проводить ровные линии различной конфигурации [3, с. 8]. Исследование показало, что большинство детей находится на низком уровне сформированности графомоторного навыка.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии выраженного отставания в развитии зрительно-моторной координации детей с косоглазием и амблиопией старшего дошкольного возраста. Данный факт свидетельствует о необходимости поиска новых эффективных средств коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Безруких, М. В. Развитие зрительного-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций / М. В. Безруких // *Леворукий ребенок в школе и дома*. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2001. – С. 171–186.
2. Осипова, Л. Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности: монография / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 112 с.
3. Проект программы коррекционно-развивающей работы «Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения» [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://asabliva.by/>. – Дата доступа: 01.04.2020.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРНОМ И БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Левкович Ю. С. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Научный руководитель – Н. В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент

Одной из актуальных задач специального образования на современном этапе является обеспечение условий для социализации детей с интеллектуальной недостаточностью, развитие у них навыков социальной, жизненной компетентности. Значительное место при этом отводится формированию культуры поведения. От уровня сформированности основ нравственного отношения к окружающим, навыков культурного поведения и взаимодействия зависит успешность адаптации учащихся в обществе.

Вопросы формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью жизненно необходимых умений и навыков приспособленности к жизни в обществе, снижения зависимости от посторонней помощи составляют важный аспект социальной адаптации и социализации таких детей в обществе. С учетом этого процесс обучения во вспомогательной школе носит коррекционную направленность.

Проблемы социального развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью обуславливают необходимость введения в учебный процесс вспомогательных школ предмета «Человек и мир», направленного на формирование социокультурных и природоведческих знаний у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Предмет «Человек и мир» ориентирован на практическую подготовку обучающихся к самостоятельной жизни, повышение уровня их общего развития, активизацию речемыслительной деятельности.

Цель исследования – проанализировать вопрос формирования представлений о культурном и безопасном поведении у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Человек и мир» в первом отделении вспомогательной школы.

Возможность успешной интеграции детей с интеллектуальной недостаточностью в общество не может быть реализована без воспитания у них нравственных качеств

личности, культуры поведения в общественной среде, необходимых навыков общения. На уроках «Человек и мир» учащиеся получают представление о положительных и отрицательных качествах личности, учатся различать их в поступках людей, оценивают себя и свои поступки, по возможности тренируются в совершении нравственных поступков. При изучении практически любой темы предмета «Человек и мир» есть возможность проведения упражнений, направленных на выработку нравственно-полезных качеств. Например, при разработке учебных тем «Я и люди вокруг», «Правила нашей жизни: что можно, а что нельзя», «Доброжелательные отношения друг к другу», «Заботливая внучка» у учащихся формируются такие качества, как заботливость, чуткость, отзывчивость, доброта, вежливость, честность.

Темы по изучению окружающей среды дают возможность развивать такие качества личности, как аккуратность, бережливость, чистоплотность, трудолюбие, коллективизм, ответственность, бережное отношение к живому, сострадание, сознательность. Дети познают истину в сравнении, поэтому рекомендуется в работе по формированию нравственных качеств личности показывать учащимся личностные качества в сравнении: доброта – жестокость, общительность – замкнутость, отзывчивость – равнодушие, честность – лживость, щедрость – жадность. Эти качества следует изучать в процессе анализа поступков людей как в естественных, так и в искусственно создаваемых ситуациях.

Воспитание навыков общения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляется на уроках «Человек и мир» путем включения их в трудовую, бытовую и игровую виды деятельности. При этом происходит обучение нормам поведения в обществе, формирование умения пользоваться словами вежливого обращения, правильно вести себя в различных ситуациях, культурно разрешать конфликты, приобретение основ речевой культуры.

Большое значение при работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью приобретает не только улучшение условий для сохранения их жизни и здоровья, но и поиск эффективных форм и методов работы по формированию у них безопасного поведения в обществе. По мнению Н. Н. Авдеевой, безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях. Кроме того, учащиеся могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей взрослых является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности. Например, при разработке темы «Поведение при опасности» у детей будут формироваться такие качества, как внимательность и ответственность. В связи с этим традиционные методы обучения могут использоваться лишь частично и больше внимания надо уделять интерактивным методам, которые позволяют проиграть различные ситуации, попробовать разные способы деятельности, проанализировать условия взаимодействия, осознать необходимость выбора в конкретной ситуации.

Формирование представлений о культурном и безопасном поведении позволит учащимся с интеллектуальной недостаточностью быть готовыми к деятельности в различных жизненных условиях.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РИСУНКА КАК ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА

Лемеза И. В. (УО БГПУ им.М.Танка, ИИО, Минск)

Научный руководитель – И. Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент

Анализ литературных источников в области использования детского рисунка как диагностического средства свидетельствует о его значимости и важности для оценки развития.

На сегодняшний день детский рисунок можно использовать во многих аспектах: для решения образовательных, диагностических и коррекционных задач. Для решения диагностических задач рисунок может использоваться при диагностике общего развития и

дифференциальной диагностике. При сопровождении детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) рисунок используется для прослеживания динамики развития.

Место использования рисунка как диагностического средства в процедуре ПМПК определяется продолжительностью самого рисования. В настоящее время в практике ПМПК рисунок используется редко. Это обосновано тем, что на изобразительную деятельность уходит много времени, а процедура ПМПК ограничена во времени на одного ребёнка. Поэтому успешно используется контент-анализ детского рисунка.

Привычная последовательность обследования (диагностика на консультации, в ПКПП УДО, ПМПК) заключается в следующих этапах: ознакомление, беседа и выяснение запросов педагогов и родителей; первичный анализ данных; сбор анамнеза (истории развития) ребенка; построение диагностической гипотезы; непосредственное психолого-педагогическое обследование; анализ, сопоставление и обобщение полученных результатов с выходом на уточненный диагноз; составление заключения по результатам обследования.

По нашему мнению, свободное рисование будет уместным в начале обследования, т. к. его можно использовать для установления контакта с ребенком и проведения беседы в ходе изобразительной деятельности; снятия напряжения и зажатости у ребенка; изучения (консультирующим психологом, дефектологом или членами комиссии) готового рисунка на тему в момент свободного рисования.

Опыт работы с детьми показывает, что есть категория детей, у которых возникают трудности установления контакта на первичном этапе знакомства. Например, дети с тяжёлыми нарушениями речи фиксированы на своём речевом нарушении и испытывают трудности при первичном контакте со взрослым. Для установления первичного контакта с ребенком традиционно используются беседа-знакомство (тестовая беседа, беседа через родителей), наблюдение за ребенком в игре, наблюдение в совместной с ребенком деятельности.

Также можно устанавливать контакт с ребёнком и через рисунок, предложив ребёнку лист А4 и набор цветных карандашей. Если ребёнок самостоятельно не возьмёт карандаш и не начнёт рисовать, можно подтолкнуть его к деятельности: *«Нарисуй что-нибудь для мамы на память. Нарисуй то, что тебе хочется»*. Если после этого ребёнок не начинает рисовать, привлекают его внимание к инструментам рисования. Также применяется дополнительное стимулирование: *«У меня еще нет такого рисунка! Нарисуй, пожалуйста, для меня дом (человека, дерево и т. п.)»*. Если же и после этого ребёнок не начинает рисовать, тогда приступают к совместному рисованию, начиная с рисования взрослого с проговариванием своих действий: *«Смотри, я рисую дорогу. А это я рисую дом. Давай ты нарисуешь дерево рядом с домом»*. После этого ребёнку предоставляют возможность самостоятельно дорисовать. Спустя некоторое время можно начать беседу о рисунке, т. е. задать ему несколько вопросов: *«Расскажи, что ты рисуешь? Что это? и т. п.»*. Важно одобрить деятельность ребёнка, независимо от результата. Таким образом снижается напряжение, зажатость ребёнка и успешно установлен контакт.

Есть две категории детей, с которыми не рекомендуется начинать процедуру ПМПК с изобразительной деятельности: это дети с выраженными моторными нарушениями руки и незрячие дети.

В процессе сопровождения ребёнка в учреждениях образования рисунок используется для выявления динамики общего развития. В условиях интеграции или инклюзии детский рисунок может использоваться как средство самовыражения и для изучения состояния межличностных отношений в детском коллективе и места в нем ребёнка с особенностями психофизического развития, а также контроля его эмоционального состояния.

Таким образом, рисунок можно использовать для решения многих задач: диагностических, коррекционных, образовательных. При проведении процедуры ПМПК рисунок можно использовать для получения предварительной информации, установления

контакта с ребёнком, снятия напряжения и зажатости, диагностики развития и дифференциальной диагностики. При сопровождении ребёнка в учреждении образования – для прослеживания динамики развития ребёнка, контроля межличностных отношений в группе или классе.

Литература

1. Некрасова-Каратеева, О. Л. Детское рисование как предмет исследования: искусствоведческий аспект / О. Л. Некрасова-Каратеева // Детское творчество и музей. – М. : Высш. шк., 2005. – 207 с.
2. Степанов, С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С. С. Степанов. – М. : Академия, 2007. – 102 с.

ПРИЕМЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В I КЛАССЕ

Липская Б. И. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Научный руководитель – Н. В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека и является составной частью процесса социализации, так как проходит через все сферы взаимодействия ребенка с действительностью и оказывает влияние на развитие его личности. Формирование пространственных представлений начинается с рождения ребенка, тесно связано с развитием восприятия и мышления и создает основу для успешного обучения в школе.

Несформированность пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи отрицательно влияет на процесс формирования изобразительных умений, устной речи, письма, чтения, математических знаний и умений и счетной деятельности. Помимо этого нарушение формирования пространственных представлений влияет на развитие словесно-логического мышления, препятствует полноценному восприятию, затрагивает всю познавательную деятельность в целом [1].

Цель статьи – описать приемы и условия формирования пространственных представлений на уроках математики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

К моменту поступления в I класс учащиеся должны уметь: ориентироваться в специально созданных пространственных ситуациях и определять свое место по заданному условию; определять свое положение среди предметов окружающего мира, положение одного предмета по отношению к другому; ориентироваться на листе бумаги, крышке стола, доске; располагать предметы в разных пространственных направлениях; передвигаться в заданном направлении. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи перечисленные показатели характеризуются более низким уровнем сформированности по сравнению с нормой, что требует проведения специальной коррекционно-педагогической работы как на уроках, так и на коррекционных занятиях.

Большое значение пространственные представления приобретают на уроках математики при формировании счетных операций, умения понимать и решать арифметические задачи. Для формирования пространственных представлений в рамках коррекционной направленности на уроках математики используется ряд приемов, которые обеспечат эффективность данного процесса.

Одними из приемов являются показ образца действия или результата действия, повторение действия за педагогом, проговаривание выполняемых действий, словесный отчет о выполненном действии. Данные приемы используются при выполнении одного задания на уроках математики. При выполнении задания педагог демонстрирует правильное действие с заданными объектами. Учащиеся, наблюдая за действиями педагога, повторяют за ним действия, проговаривая все то, что они делают. После этого учащимся предлагается выполнить такое же задание, но с другими объектами. Для этого им необходимо осуществить перенос действия в аналогичную ситуацию.

Большое значение приобретает выполнение графических диктантов, когда по инструкции педагога учащиеся последовательно изображают линии в заданном направлении. При этом могут быть использованы следующие приемы: продолжение узора, рисование линий по инструкции, нахождение ошибок в узоре и др.

Для развития пространственных представлений на уроках математики могут быть предложены задания на закрашивание геометрических фигур с учетом инструкции (верхнюю / нижнюю часть, левую / правую часть), рисование фигур с учетом их расположения на листе бумаги, продолжение ряда фигур с учетом выявленной закономерности, деление геометрических фигур на множества с учетом пространственного расположения (вверху, внизу, слева, справа).

При проведении коррекционно-педагогической работы учитываются следующие условия: опора на все анализаторы для восприятия информации и выполнении задания; осмысление учащимися основных пространственных представлений перед выполнением различных упражнений; использование некоторых топологических свойств объектов (в частности отсутствия связи между формой и размером); использование геометрических заданий, связанных с поворотами фигур и одновременным активным включением в объяснение таких понятий, как вверх – вниз, влево – вправо и т. д.; использование модели объектов для проверки правильности выполнения заданий.

Таким образом, в ходе коррекционно-педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики используются задания, направленные не только на формирование математических понятий и соответствующих практических умений, но и на развитие пространственных представлений учащихся, составляющих основу усвоения определенной системы знаний и умений в процессе обучения.

Литература

1. Бурачевская, О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка / О. В. Бурачевская // Школьная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 21–24.

ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИГР С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Любецкая Д. М. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. А. Лемех, канд. психол. наук, доцент

В настоящее время в системе специального образования возрос интерес к проблеме оказания помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН). В нашей стране появился новый тип учреждения образования для них – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР). Вопросами изучения игры детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Л. Б. Баряева, А. Зарин; методику обучения игре дошкольников с тяжелой интеллектуальной недостаточностью предложила Т. Н. Исаева; программное содержание по образовательной области «Игра» разработала Е. А. Винникова. Вместе с тем, исследований организации игр с природным материалом для дошкольников с ТМН нами не обнаружено.

Цель статьи – показать возможности организации игр с природным материалом для занятий с детьми дошкольного возраста с ТМН (нозологическая группа: умеренная интеллектуальная недостаточность и детский церебральный паралич).

Поскольку дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью и ДЦП имеют нарушения интеллекта, моторики, поведения, деятельности, всей личности в целом, то обучение игре является сложным и специфическим процессом. Поэтому при подборе игр с природным материалом для таких детей применяется индивидуальный и дифференцированный подход, который рассматривает решение данной проблемы через адаптацию и модификацию игр.

При адаптации мы изменяем инструкцию, сами дидактические материалы, методы, приемы обучения, но не изменяем при этом содержание. При модификации задание приближается к уровню конкретного ребёнка, упрощается (сокращается) содержание игры, снижаются требования к выполняемой работе. Для детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью необходимы модификации (упрощение инструкции, пошаговое выполнение игрового задания и т. д.), для детей с ДЦП необходимы адаптации (дополнительная визуализация, утяжеление игрового материала, увеличение игрового материала, чтобы помещался в руку и ребенок мог осуществить ладонный захват, использование насадок, поясков и подвесок, стабилизационных приспособлений, вертикализатора, альтернативных средств коммуникации и т. д.). Обучая детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью и ДЦП, необходимо одновременно использовать и модификацию, и адаптацию игр.

Объем статьи позволяет привести нам только один пример игры с природным материалом для данного контингента дошкольников.

«Налей воду в кастрюлю»

Цель: знакомить детей с природным материалом (вода) и его свойствами (теплая - холодная, текучесть).

Оборудование: 2 ванночки с водой (одна с тёплой водой, а другая с холодной), пластмассовый стаканчик, 2 кастрюли.

Ход проведения игры (для детей с нормальным развитием).

Педагог: Посмотри, что ты видишь перед собой, как называются эти предметы?

Ребенок: ванночки, кастрюли.

Педагог: потрогай воду, одинаковая вода в ванночках?

Ребёнок ощупывает воду в ванночках, отвечает: разная, в одной ванночке холодная, а во второй тёплая.

Педагог, берёт стакан, зачерпывает им воду в ванночке и обратно выливает: льётся наша водичка! Ее нельзя бросить, ее можно пролить. Наполни водой кастрюлю теплой водой, а другую – холодной.

Ребёнок с помощью стаканчика наполняет кастрюли водой, наблюдая, как она льется.

Модификации: на занятии знакомим ребёнка только с одним свойством воды (текучесть), сокращаем содержание, которое ребенок должен усвоить. Если дошкольник не может самостоятельно выполнить действия из-за двигательного нарушения, следует использовать полусопряженные или сопряженные действия педагога с ребёнком (захват стаканчика, наполнение стаканчика водой, переливание воды из стаканчика в кастрюлю). В данном случае происходит снижение требований к участию в работе.

Адаптации: ванночки и кастрюли стабилизируем, чтобы не скользили (используем специальные противоскользящие коврики), детям предлагается стаканчик соответствующий размеру кисти, особенностям захвата, металлический или деревянный. Цвет стаканчика должен быть ярким и привлекательным. Педагог производит многократное повторение процедуры, при этом проговаривает, что вода льется.

Литература

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, А. Зарин. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 414 с.

2. Исаева, Т. Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.03 / Т. Н. Исаева, Москва, 2001. – 147 с.

3. Винникова, Е. А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условия центра коррекционно развивающего обучения и реабилитации / Е. А. Винникова // Специальная адукация. – 2011. – № 2. – 28 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Мазуренко Е. А. (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – И. А. Гришанова, д-р пед. наук, доцент

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. От неё зависит полнота познания окружающего мира и развитие личности в целом. Изучением особенностей развития связной речи занимались В. К. Воробьева, Л. Р. Давидович, В. П. Глухов, Т. Б. Филичева и др.

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, что указывает на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

У детей младшего школьного возраста с общим речевым недоразвитием выявлены следующие особенности их связной речи:

- в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, "застревание" на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;

- рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;

- остаются трудности при планировании высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Развивать связную речь младших школьников – это значит прививать им ряд конкретных умений: понять тему, вдуматься в нее, осмыслить, с относительной полнотой раскрывать тему сочинения; подчинить свое сочинение определенной (основной) мысли; умение собирать материал для рассказа, сочинения или другого связного текста; систематизировать материал, располагать его в нужной последовательности, умение составлять план предстоящего связного текста и умение излагать, придерживаясь намеченной последовательности и составленного плана; использовать средства языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, т. е. умение правильно выражать свои мысли; составлять устный или письменный текст, то есть подводить итог всей подготовительной работы (важно научить детей работать над текстом достаточно быстро, выработать умение укладываться в сроки, отведенные на рассказ, изложение или сочинение; совершенствовать, редактировать собственный текст (в элементарных формах).

Каждое упражнение в составлении связного текста предполагает использование всех этих умений в той или иной степени. Но учить всем умениям сразу в одинаковой степени невозможно. Поэтому на каждом уроке, где составляется учащимися какой-то текст, будь то изложение или сочинение, рассказ или пересказ, письмо или отзыв о прочитанной книге, должна быть четко определена главная учебная задача. Младшие школьники овладевают умениями, последовательно устанавливая связи между ними. Поэтому планировать развитие связной речи учащихся необходимо на длительный срок, например, на год. План должен охватывать все доступные возрасту учащихся виды сочинений, изложений, рассказов, других упражнений. Это позволит разносторонне развивать связную речь учащихся.

Таким образом, развитие связной речи детей младшего школьного возраста с общим речевым недоразвитием в процессе обучения – это единый общешкольный процесс, протекающий в многообразии познавательной деятельности школьника при усвоении учебных предметов, различной лексики и фразеологии в зависимости от системы и своеобразия учебного материала. Особое внимание уделяется развитию связной речи как комплексной познавательной и коммуникативной способности младших школьников.

Литература

1. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студ. пед. училищ / Г. В. Чиркина [и др.] ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2002. – 293 с.
2. Парфенова, Е. В. Развитие речи детей с ОНР в театрализованной деятельности / Е. В. Парфенова. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
3. Тишина, Л. А. Формирование навыков краткого пересказа у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Л. А. Тишина // Школьный логопед. – 2010. – № 4. – С. 67–73.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ СЕНСОМОТОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Макарченкова А. С. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – М. Е. Скивицкая, канд. пед. наук, доцент

Важное место в воспитании ребенка старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью занимает развитие его сенсомоторной сферы, поскольку она является основой для формирования полноценного восприятия окружающей действительности. Сенсорное восприятие осуществляется за счет работы всех видов анализаторов, способствующих образованию представлений о внешних свойствах предметов, что, в свою очередь, позволяет воссоздавать единую картину окружающего мира.

Актуальность проведения коррекционной работы по развитию сенсомоторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью заключается в том, что сенсомоторное воспитание определяет успешность физического, умственного и эстетического развития, овладения номинативной функцией речи, способствует формированию мыслительных операций, а также психоэмоциональному благополучию ребенка.

Необходимо в полной мере осознавать всю важность сенсомоторного воспитания для полноценного развития ребенка во всех аспектах физической и психической деятельности. Каждую секунду в головной мозг поступает огромное количество сенсорной информации. Ощущения сообщают нам о состоянии нашего организма и окружающей среды.

Одна из наиболее важных и значимых проблем обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью заключается в существенном искажении процесса восприятия сенсорной информации. Дети испытывают значительные затруднения, а часто и вовсе не способны интегрировать всю получаемую сенсорную информацию, тем самым не имея возможности отразить целостную картину мира. Например, часто можно наблюдать следующее: если с ребенком с интеллектуальной недостаточностью разговаривать и одновременно с этим прикасаться к нему, то он будет воспринимать либо звуковую информацию, при этом не чувствуя прикосновений, либо наоборот [1].

Одной из основных задач сенсомоторного воспитания детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является целенаправленная деятельность взрослого по стимулированию сенсомоторной сферы и обогащению чувственного опыта ребенка. Этому способствуют различные игры и упражнения. Важно четко определить направление, которое будет являться приоритетным в работе по развитию сенсомоторной сферы. Необходимо учитывать, что зрительное восприятие находится в непосредственной взаимосвязи с восприятием равновесия и положением тела в пространстве. То есть для того чтобы ребенок сумел рассмотреть интересующий его объект, ему необходимо расположить свое тело и повернуть голову так, чтобы обеспечить доступ зрительного анализатора к воспринимаемому объекту. Развитие слухового восприятия происходит на основе восприятия вибраций. В то время как предпосылкой развития вкусового восприятия и обоняния является тактильное восприятие [2].

Важнейшей задачей сенсомоторного воспитания детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является формирование сенсорных

эталонов. Под сенсорными эталонами подразумеваются некие общепринятые образцы, являющиеся наиболее выделяющимися внешними свойствами предметов. На примере эталонов зрительного восприятия можно обозначить основные цвета и их оттенки, а в качестве эталонов формы – геометрические фигуры. Среди эталонов звукового восприятия выделяются фонемы родного языка. Усвоение сенсорных эталонов подразумевает долгий и кропотливый процесс [3].

Необходимой задачей сенсомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является создание тесной связи между сенсомоторным восприятием и продуктивными видами деятельности, доступными детям в соответствии с их возможностями и особенностями развития. Здесь роль взрослого особенно важна, поскольку он не только предьявляет образец и показывает последовательность выполнения, но и обращает внимание на сенсорные эталоны, делает акцент на движениях и обеспечивает целенаправленное восприятие в процессе выполнения.

Важным аспектом организации условий для развития сенсомоторной сферы является непосредственное взаимодействие с ребенком, учет его особенностей и возможностей. Организовывая коррекционные занятия, учитель-дефектолог напрямую осуществляет задачи, содействующие правильному сенсомоторному воспитанию детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Это, в свою очередь, способствует обогащению знаний и представлений ребенка об окружающем его мире, развивает интерес к взаимодействию и играет важнейшую роль в накоплении чувственного опыта.

Литература

1. Гайдукевич, С. Е. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2007. – 144 с.

2. Якубовская, Е. А. Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е. А. Якубовская // Дефектология. – 2007 – № 4 – С. 27–36.

3. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка : учеб. пособие / Л. А. Венгер, Е. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1998. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Матвеева Н. С. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. П. Иванова, канд. пед. наук

Л. С. Выготский писал: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» [1].

Известно, что у старших дошкольников можно наблюдать значительные различия в уровне развития речи. Освоение богатого словаря языка, умение точно и последовательно передавать суть текста или самостоятельно составлять связный рассказ – одна из главных целей совершенствования связной речи. Данную цель можно реализовать благодаря основным видам рассказывания: сочинение рассказа по картине и серии сюжетных картинок, составление описательного рассказа, пересказ литературного произведения, создание творческого рассказа [2].

При отсутствии нарушений как в речевом, так и в психическом развитии сформировать связную речь крайне сложно, и все это усугубляется, если имеется такое тяжелое нарушение, как общее недоразвитие речи (далее ОНР). Это речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики, связной речи.

Проблемой развития связной речи у детей с ОНР занимались такие ученые, как К. Д. Ушинский, В. И. Тихеева, И. Т. Власенко, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Т. И. Дубровина, В. П. Глухов и многие другие.

Для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерны следующие особенности построения предложений: нарушение связности, точности передачи текста, семантические пропуски, выраженная бессвязность текста [3].

Рассмотрим уровни речевого развития, в которых кратко представлены особенности связной речи. Для первого уровня характерно отсутствие связности высказываний, присутствуют лишь отдельные лепетные слова, которые в различных ситуациях имеют разное значение, сопровождающиеся жестами и мимикой. Простые двусоставные предложения из 2–3-х слов используют дети со вторым уровнем. Они могут ответить на вопросы по картинкам, на которых изображены различные жизненные ситуации. Анализируя третий уровень речевого развития, можно заметить наличие у дошкольников развернутой фразы, однако наблюдаются трудности построения собственных высказываний, нарушение порядка слов и пропуски членов предложения.

Не прослеживается логическая последовательность при составлении рассказа по заданной теме и при работе по сериям сюжетных картинок у детей четвертого уровня речевого развития. Для них является невозможным передать завязку, кульминацию и смысловую развязку сюжетной линии [4].

Для успешного построения коррекционной работы также следует обратить внимание на особенности связной речи в различных видах рассказывания. Дети с ОНР делают грубые ошибки в логической последовательности передаваемых событий, упускают главных персонажей при пересказе. Рассказ-описание труднодоступен для них. При подробном описании игрушки или предмета по образцу, заданному логопедом, допускают значительные ошибки, ограничиваются перечислением предметов и их характерных признаков. Выполнение творческого задания замещается пересказом знакомого текста. Дети затрудняются в определении сути рассказа и грамматически правильного его оформления. При составлении развернутого рассказа по картинке и серии сюжетных картинок не берут во внимание причинно-следственные взаимодействия, а делают упор на внешние, поверхностные впечатления. Чаще всего не понимают смысл прочитанного, нарушают последовательность, исключают немаловажные детали, заменяя их фрагментами или воспоминаниями из собственного опыта, не могут подобрать нужные слова при пересказе короткого текста [5].

Безусловно, спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи происходит медленно и своеобразно, из-за чего компоненты речевой системы продолжительное время остаются несформированными. Трудности в освоении связной речи ограничивают речевые контакты с окружающими его людьми, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Опираясь на вышеперечисленные особенности, можно составить правильную работу по коррекции развития связной речи дошкольников с ОНР.

Литература

1. Речевое развитие детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2017/01/12/opyt-raboty-rechevoe-razvitie-detey-doshkolnogo-vozrasta/>. – Дата доступа: 03.04.2020.

2. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1996. – 240 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 378 с.

4. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Эксмо, 2019. – 326 с.

5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс; Айрис-Дидактика, 2005. – 212 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мельничук А. Г. (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, Брест)

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

Речь – это одна из самых важных линий развития ребенка. Именно благодаря родному языку малыш входит в наш мир, получает широкие возможности общения с другими людьми. Речь помогает понять друг друга, формирует взгляды и убеждения, а также играет огромную роль в познании мира, в котором мы живем [1, с. 3].

Одним из компонентов речевого развития ребенка является овладение звукопроизношением родного языка, которое у детей с нормативным речевым развитием завершается приблизительно к пяти годам. Однако не все дошкольники к этому возрасту спонтанно по подражанию осваивают звуковую сторону речи. Некоторые нуждаются в специальной помощи со стороны учителя-логопеда. В многочисленных исследованиях, посвященных исправлению звукопроизношения у детей (Л. Г. Парамонова, О. В. Правдина, О. А. Токарева, М. В. Фомичева и др.), подчеркивается, что успех в коррекционной работе во многом определяется участием родителей, выполнением ими рекомендаций учителя-логопеда. Однако практика показывает, что не все родители осознают важность своего участия в коррекционном процессе. Исходя из этого, одна из задач нашего исследования заключалась в изучении особенностей взаимодействия учителей-логопедов с родителями в коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста. Цель взаимодействия – сформировать у родителей желание помогать своему ребенку, общаться с ним; уметь правильно реагировать на проблемы (помогать преодолевать их) и достижения (радоваться успехам) своего ребенка [2, с. 186].

Для того чтобы выявить, как осуществляется взаимодействие учителей-логопедов и родителей, мы провели анкетирование, в котором приняли участие 5 учителей-логопедов учреждений дошкольного образования г. Кобрина Брестской области.

Данные проведенного исследования показали, что для большинства логопедов (4 из 5) помощь родителей заключается в выполнении рекомендаций и заданий, которые они дают для выполнения дома. Также были и другие мнения: 1 логопед видит помощь родителей в знакомстве детей с окружающим миром, 2 из 5 логопедов обращают внимание на образец речи самих родителей и на состояние речевой среды дома, ссылаясь на то, что часто дети подражают, слушают и наблюдают за родителями.

Все 5 логопедов используют традиционные формы работы с родителями: беседы, родительские собрания, консультации (групповые и индивидуальные), занятия либо их фрагменты, которые проводятся в присутствии родителей. Следует отметить, что была указана такая форма работы, как презентация игр и пособий родителям (чтобы родители могли использовать данные игры и пособия дома), а также информационный уголок.

По результатам анкетирования 3 из 5 логопедов отмечают, что трудности в работе возникают вследствие невыполнения родителями заданий, которые логопед дает на дом. Один логопед отмечает, что если ребенок занимается в пункте коррекционно-педагогической помощи, то взаимодействие логопеда и родителей – достаточно редкое явление. Два педагога из пяти считают, что причинами трудностей является пассивное участие родителей в коррекционном процессе. Один логопед заметил, что главная причина трудностей взаимодействия – это неумение родителей правильно реагировать на проблемы и достижения своего ребенка (родители могут шутить над произношением ребенка, разговаривая с ним на его же языке, могут воспринимать достижения ребенка как должное).

Показательно, что все пять логопедов используют дифференцированный подход в работе как с детьми, так и с родителями. Это указывает на высокий профессионализм.

Анкетирование позволило выявить и то, что является препятствием для формирования у дошкольников мотивации к логопедическим занятиям со стороны родителей. Следует

отметить, что некоторые логопеды выбирали несколько вариантов ответа. Таким образом, три из пяти логопедов выбрали вариант «беспечность в вопросах воспитания», один логопед считает, что препятствиями являются «занятость родителей, их некомпетентность и беспечность в вопросах воспитания»; два педагога выбрали вариант «некомпетентность родителей»; два – вариант «занятость родителей».

Четверо из пяти логопедов считают, что родители выполняют их рекомендации время от времени и лишь один специалист уверен, что родители выполняют все его рекомендации. Трое из пяти логопедов считают, что родители полностью удовлетворены их работой и два педагога затрудняются ответить на данный вопрос.

По итогам проведенного анкетирования можно сделать общий вывод: не все родители готовы к сотрудничеству со специалистами в исправлении звукопроизношения у своих детей, что значительно затрудняет и растягивает во времени коррекционную работу. Вместе с тем, взаимодействие учителя-логопеда и родителей – это неотъемлемая часть коррекционного процесса. Для того чтобы оно было более продуктивным, логопеду необходимо использовать разнообразные формы взаимодействия с родителями, так как цель взаимодействия – объединить усилия взрослых для успешного речевого развития каждого ребенка.

Литература

1. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР / З. Е. Агранович. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 128 с.

2. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 4–5 лет : метод. пособие для воспитателей дошкол. образovat. учреждений / Т. И. Гризик. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2007. – 221 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ
Мишина Е. С. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)
Научный руководитель – И. А. Гришанова, д-р пед. наук, доцент

Просодическая сторона речи является важным коммуникативным аспектом, при помощи которого говорящий может выразить свои чувства, дать эмоциональную оценку происходящему, придать высказываниям разнообразие, яркость и выразительность.

Вследствие артикуляторных нарушений и органической недостаточности мышц речевого аппарата у детей дошкольного возраста с дизартрией нарушаются просодические компоненты, а именно: темп и тембр речи, сила и высота голоса, интонационное оформление речи, умение различать и воспроизводить ритм, ставить ударение, соблюдать паузацию.

Изучением особенностей формирования просодической стороны речи у детей с дизартрией занимались Е. С. Алмазова, Е. Ф. Архипова, Г. В. Бабина, Л. С. Волкова, Т. В. Волосовец, О. Е. Грибова, Е. М. Мастюкова, И. И. Панченко, О. Г. Приходько, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Все исследователи едины во мнении о том, что у детей с дизартрией нарушаются основные компоненты речевой коммуникации (дыхание, голос, интонация), что, безусловно, является препятствием для овладения навыками полноценной коммуникативной деятельности.

С целью формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией нами была разработана и апробирована программа экспериментального обучения. Задачи программы:

- 1) научить воспроизводить ритм музыкального произведения, ритм, предложенный логопедом;
- 2) уточнить артикуляцию согласных звуков, автоматизировать исправленные звуки;
- 3) сформировать умение модуляции голоса по силе по команде и в самостоятельной речи;

4) научить определению ритмического рисунка слова и подсчёту количества слогов, подбору слов под ритмический рисунок;

5) развивать умение воспроизводить и продуцировать сложное распространенное предложение, сохранять ритмический рисунок слов в процессе продуцирования.

Для реализации цели и задач предусматривалось следование следующим принципам:

– принцип систематичности, который заключается в последовательности изложения материала программы и основан на непрерывности, регулярности, планомерности коррекционной работы;

– принцип наглядности, который обуславливает взаимодействие элементов всех анализаторов, связывающих человека с окружающей действительностью;

– принцип доступности и индивидуального дифференцированного подхода, который заключается в учёте возрастных особенностей и возможностей детей с дизартрией;

– онтогенетической принцип, выраженный в учёте общих и специфических закономерностей развития просодических компонентов речи у детей с дизартрией;

– принцип дифференцированного подхода, при котором учитывается степень нарушения просодической организации речи, интонационно-мелодических компонентов;

– принцип поэтапности, который предусматривает постепенное создание условий для коррекции и формирования просодических компонентов речи.

Представленная программа основана на применении театрализованной игры, которая позволяет развить эмоциональность речи, в частности, умение дифференцированно воспринимать и воспроизводить интонацию предложений, логическое ударение, модулировать голос по силе.

Направления работы логопеда на занятиях: развитие чувства ритма на основе музыкальных произведений (имитация игры на музыкальных инструментах); развитие речевого дыхания, выработка длительного выдоха; развитие активной речевой деятельности; развитие артикуляционной моторики; развитие темпа и ритма речи; развитие интонационной выразительности; развитие речевой и мимической мускулатуры; работа над силой и высотой голоса.

Реализация программы предусматривала знакомство и развитие основных представлений об интонации (повествовательной, вопросительной и восклицательной), дифференциации интонационной структуры предложения. С детьми разучивались диалоги к сказкам, короткие стихи; выполнялись этюды на выражение эмоций, жестов и воспроизведение черт характера, упражнения на координацию речи с движением; организовывались и проводились театрализованные игры.

Выполнение программы экспериментального обучения свидетельствует о возможности влиять на уровень сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией средствами театрализованной игры.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мороз В. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Одним из основных направлений образования детей с особенностями психического и физического развития является создание оптимальных условий для их обучения и воспитания, а также социальной адаптации в обществе. Соответственно в сложившихся сегодня условиях, на первый план выходит деятельность педагога дошкольного образования по организации обучения и воспитания воспитанников с особыми нуждами в условиях инклюзивного образования. В связи с этим в современном обществе возрастают требования не только к профессиональным умениям, но и к личности самого педагога и качеству оказываемых им педагогических услуг. Многие педагоги, попадая в условия инклюзии

психологически не готовы к реализации обучения детей с ОПФР. Это обусловлено, прежде всего, тем, что у данной категории педагогов увеличивается не только учебная нагрузка, но вместе с ней растет и нервно-психическое напряжение, переутомление, психоэмоциональное напряжение, невротизация, эмоциональное истощение, усталость, редукция персональных достижений, при которой наблюдается тенденция к негативному оцениванию себя, признаки выраженной деперсонализации, возникает деформация отношений с другими людьми, наступают необратимые изменения в соматическом здоровье и другие проявления профессионального выгорания [1]. У педагогов системы дошкольного образования наблюдается повышенная ответственность за исполняемые функции, так как от эффективности их деятельности зависят не только успехи в обучении, но и степень включения ребёнка в коллектив группы, а в дальнейшем адаптация в социуме.

Особенно ярко перечисленные признаки профессионального выгорания обнаруживаются у педагогов, взаимодействующих с детьми со сложной структурой дефекта. Это та категория педагогов, деятельность которых связана с ежедневными стрессогенными факторами: психическими перегрузками, самоотверженной помощью, высокой ответственностью за воспитанников, дисбалансом между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевыми конфликтами, зачастую с неадекватным поведением детей [2].

Различного рода физические и психоэмоциональные перегрузки усугубляются многочисленными страхами (страх быть покинутым, не найти поддержки, страх профессиональной некомпетентности, страх изменений, страх чрезмерного контроля и др.). В результате личность педагога претерпевает ряд таких профессионально-личностных деформаций, как – негибкость (ригидность) мышления, излишняя прямолинейность, поучающая манера говорить, чрезмерность пояснений, мыслительные стереотипы, авторитарность. Все это, в свою очередь, может негативно влиять на реализацию сопровождения и социализацию детей с ОПФР и их родителей.

Таким образом, в ходе нашего исследования было выявлено, что на профессиональное выгорание педагогов системы дошкольного образования в ходе реализации инклюзивного образования влияют следующие факторы:

1. У 73 % педагогов системы дошкольного образования, принявших участие в эксперименте, выявлены низкие показатели психологической готовности работы с детьми с особенностями психического и физического развития.

2. У 54 % исследуемых педагогов дошкольного образования выявлены недостаточные знания об особенностях психофизического развития воспитанников с особыми нуждами.

3. Родители нормотипичных воспитанников в подавляющем большинстве отрицательно относятся к появлению в группе ребёнка с особенностями психического и физического развития. В этой связи педагогам приходится проводить большую просветительскую работу с родителями, улаживать конфликты между ними.

4. Низкое качество внедрения и использования на практике инновационных технологий в работе с детьми с ОПФР. Так, 46 % исследуемых педагогов не владеют специальными методиками обучения особенных детей.

5. Культура инклюзивного образования в современном белорусском обществе пока недостаточно сформирована.

6. Недостаточная организация целостной многоуровневой образовательной среды в соответствии с образовательными потребностями и психофизическими возможностями детей с ОПФР [3].

Следовательно, для профилактики профессионального выгорания педагогов системы дошкольного образования необходимо:

– определить четкую стратегию обучения педагогов учреждений дошкольного образования с привлечением педагогов коррекционных и общеобразовательных учреждений, реализующих инклюзивный подход;

– повысить уровень компетентности педагогов по данной проблеме;

– специалистам управленческого аппарата в системе дошкольного образования следует обратить особое внимание на данную проблему и активизировать работу по профилактике профессионального выгорания членов педагогического коллектива.

Литература

1. Аввакумова, Е. И. Подготовка педагогов дошкольных учреждений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Молодой ученый / Е. И. Аввакумова. – СПб. : Издательство «Молодой ученый», 2017. – 274 с.

2. Гришина, Н. В. Помогающие отношения: профессиональные экзистенциальные проблемы. Психологические проблемы самореализации личности / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 544 с.

3. Редина, Т.В. Факторы, влияющие на возникновение эмоционального выгорания педагогов, взаимодействующих с детьми с особыми образовательными потребностями // II Всероссийская научно-практическая конференция «Другое детство». Москва, 25–27 ноября 2009 г. : сб. тезисов участников. – М. : МГППУ, 2009. – С. 104–107.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ И АКТИВИЗАЦИИ СЛОВАРЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Новик Е. П. (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Совершенствование речевого общения и овладение орфографической грамотностью невозможно без достаточного объема и качества словарного запаса. Изучением направлений логопедической работы по развитию лексики у детей с ОНР занимались Р. И. Лалаева, Е. Ф. Соботович, Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирина, А. Г. Зикеев, А. В. Ястребова и др. Многочисленность детей с ОНР в начальных классах общеобразовательных школ и необходимость профилактики у них трудностей в обучении определили актуальность изучения данной проблемы. Целью нашего исследования было изучение особенностей активного и пассивного словаря у обучающихся с ОНР I класса, определение направлений коррекционно-педагогической работы по обогащению и активизации словаря и методических рекомендаций учителю-дефектологу по их реализации на коррекционных занятиях.

Изучение сформированности лексического запаса осуществлялось по направлениям: 1) выявление сформированности и особенностей употребления номинативной лексики; 2) выявление сформированности словообразовательных умений; 3) выявление умений подбирать антонимы, синонимы. При выполнении заданий по первому направлению дети продемонстрировали преимущественно уровень выше среднего (66,7 %), остальные (33,3 %) – средний уровень. Более затруднительным для обучающихся с ОНР было выполнение заданий по второму направлению: лишь 33,3 % обучающихся показали средний уровень, 16,7 % – ниже среднего, а большинство продемонстрировало низкий уровень (50,0 %). При выполнении заданий, направленных на выявление умения подбирать антонимы, синонимы, были отмечены уровни успешности выполнения ниже среднего (25,0 %) и низкий (75,0 %).

По результатам эксперимента были предложены актуальные для обследованной группы обучающихся с ОНР направления коррекционно-педагогической работы по обогащению и активизации словаря:

1) уточнение и обогащение *словаря существительных* (выделение и называние составных частей предметов; уточнение слов-обобщений; формирование дифференцированного значения слов; образование имен существительных суффиксальным способом; формирование умения подбирать существительные, противоположные по значению);

2) уточнение и обогащение *словаря глаголов* (уточнение и различение значений слов-действий, близких по звучанию; формирование умения образовывать глаголы приставочным способом, образовывать префиксальные глаголы противоположного значения;

употребление возвратной формы глаголов; дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида);

3) формирование умения образовывать качественные, относительные, притяжательные *прилагательные*; подбирать прилагательные, противоположные по значению.

В рамках работы названных направлений предусмотрено введение в практическую речь детей *синонимов, относящихся к различным частям речи*: формирование умения сравнивать значения слов, находить различия оттенков значения слов в контексте предложения, синонимического ряда, составление предложений со словами синонимического ряда.

На основе результатов проведенного исследования и обобщения сведений из научно-методической литературы [1], [2], [3], [4] нами были предложены методические рекомендации по реализации указанных направлений работы на коррекционных занятиях:

- возможность индивидуального подхода в работе с детьми с учетом выявленных трудностей у конкретного ребенка и качественных особенностей его словаря;
- обеспечение мотивационного компонента деятельности;
- активное применение приемов сравнения, обобщения, группировки, исключения лишнего;
- систематическое и последовательное использование упражнений по накоплению детьми лексических средств; работа с тематически сгруппированной лексикой;
- использование наглядных вспомогательных средств (предметы и их изображения, демонстрация действий);
- усвоение лексики в связи со специально подобранными текстами, позволяющими раскрыть значение слов, понять роль слова в контексте;
- накопление словообразовательных средств, развитие направленности внимания обучающихся на значении слова, привносимое словообразовательным элементом;
- тесное взаимодействие учителя-дефектолога, учителя и родителей в вопросах организации практики использования и прочного закрепления отрабатываемых частей речи в различных речевых заданиях.

Таким образом, обучающимся с ОНР I класса необходима целенаправленная работа по восполнению речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе их общения и обучения.

Литература

1. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
2. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – М. : Классике Стиль, 2003. – 160 с.
3. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Л. Ф. Спирина. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
4. Ястребова, А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. – М. : АРКТИ, 1999. – 120 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Обуховская Е. А. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Научный руководитель – Н. В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент

Среди специфических особенностей детей с аутистическими нарушениями (трудности коммуникативного взаимодействия, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверхранимость в контактах со средой в целом и др.) выделяют два основных вида искажения восприятия

сенсорной информации: 1) искажение вследствие повышенной чувствительности к сенсорным стимулам (гиперчувствительность); 2) искажение восприятия из-за пониженной чувствительности к сенсорным стимулам (гипочувствительность) [1], [2], [3]. Например, если ребенок стремится постоянно передвигаться, любит быстрые вращательные движения, то мы можем говорить о признаках гипочувствительности к вестибулярным ощущениям (ребенок восполняет ощущения, которых ему не хватает). Если ребенок часто закрывает уши даже при наличии тихих незначительных звуков, избегает мест с шумной толпой, то можно предположить наличие у ребенка признаков гиперчувствительности к слуховым ощущениям (ребенок испытывает дискомфорт от ощущений, которые поступают к нему в избытке).

С целью получения информации об актуальности развития восприятия сенсорной информации у детей с аутистическими нарушениями 6–8 лет была разработана анкета для специалистов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) «Организация коррекционно-педагогической работы с детьми с аутистическими нарушениями в ЦКРОиР». Анкета предполагает ответ на 17 вопросов с целью изучения кратких личных данных испытуемых (возраст, стаж работы, образование); наиболее часто наблюдаемых специалистами особенностей детей с аутистическими нарушениями, в том числе и обусловленных особенностями восприятия сенсорной информации; знания специалистами специальных методик, направленных на преодоление особенностей восприятия сенсорной информации, и их использование в профессиональной деятельности; наличия специального пространства в ЦКРОиР для преодоления особенностей восприятия сенсорной информации; мнение специалистов о возможности влияния особенностей восприятия сенсорной информации на развитие социализационных навыков у рассматриваемой категории детей. Для качественной обработки полученных данных был осуществлен подсчет *процентного соотношения* количества ответов, выбранных испытуемыми. Было опрошено 52 воспитателя дошкольных групп, 24 учителя-дефектолога и 5 педагогов-психологов. Средний возраст воспитателей – 44 года. Средний возраст учителей-дефектологов – 36 лет. Средний возраст педагогов-психологов – 40 лет.

Анализ результатов проведенного анкетирования подтверждает, что среди предложенных проявлений особенностей восприятия сенсорной информации у детей с аутистическими нарушениями наиболее часто встречаются аутостимуляции, стереотипии, страхи, двигательная активность или расторможенность. Также специалисты отмечают влияние особенностей восприятия сенсорной информации на формирование у детей с аутистическими нарушениями социализационных навыков. Влияние особенностей восприятия сенсорной информации на развитие коммуникативных навыков у детей с аутистическими нарушениями отметили 79 % воспитателей дошкольных групп, 88 % учителей-дефектологов, 100 % педагогов-психологов. Влияние особенностей восприятия сенсорной информации на развитие социально-бытовых навыков у детей с аутистическими нарушениями отметили 75 % воспитателей дошкольных групп, 79 % учителей-дефектологов, 100 % педагогов-психологов. Влияние особенностей восприятия сенсорной информации на развитие показателей деятельности у детей с аутистическими нарушениями отметили 67 % воспитателей дошкольных групп, 71 % учителей-дефектологов, 100 % педагогов-психологов. Среди предложенных методов наиболее часто специалисты ЦКРОиР используют метод базальной стимуляции для преодоления нарушения восприятия сенсорной информации у детей с аутистическими нарушениями. Также значительная часть воспитателей (58 %) используют метод сенсорной интеграции, а 58 % учителей-дефектологов зачастую используют полисенсорный метод. Необходимо отметить, что большая часть специалистов считает свою подготовку недостаточной для работы с детьми с аутистическими нарушениями в данном направлении. Это означает, что необходимо разрабатывать конкретные методики работы с детьми данной категории для использования их в коррекционно-педагогической работе по развитию восприятия сенсорной информации у детей с аутистическими нарушениями.

Литература

1. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом) : пособие для педагогов / И. В. Ковалец [и др.] ; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – Минск : Народная асвета, 2017. – 159 с.
2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская [и др.]. – М. : Теревинф, 2000. – 336 с.
3. Питерс, Т. Аутизм : от теоретического понимания к педагогическому воздействию : книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс ; пер. с англ. М. М. Щербаковой ; под. науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – М. : Владос, 2002. – 240 с.

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) В I КЛАССЕ

Острейко Е.А. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Научный руководитель – Н. В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент

Освоение и понимание временных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) имеет важное значение для дальнейшей полной и качественной социализации ребенка с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в общество. Эта проблема остается актуальной и в настоящее время, так как от того, насколько развиты временные представления у детей данной категории младшего школьного возраста, напрямую зависит степень адаптации и социализации в обществе.

Цель статьи – выделить и охарактеризовать направления коррекционно-педагогической работы по формированию временных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе.

У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) развитие временных представлений подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Но имеющееся у них поражение центральной нервной системы приводит к отставанию в формировании взаимодействия первой и второй сигнальных систем, к бедности чувственного опыта, что связано с узостью, недостаточной дифференцированностью и замедленностью восприятия. Поэтому возможности полноценного развития временных представлений у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) ограничены по сравнению с нормально развивающимися детьми: элементарные временные представления у них формируются значительно медленнее и имеют качественные ошибки в процессе понимания временных представлений [1].

Для выявления особенностей временных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе на базе ООО «Лидская Бэби Академия» КРЦ «Эдельвейс» г. Лида было проведено исследование, в котором принимали участие 10 детей. Возраст испытуемых 7–8 лет. Анализ результатов проведенного исследования позволил выделить следующие трудности: называть и ориентироваться во временах года; понимать, какие признаки, к какому времени года относятся; понимать непрерывность и необратимость времени с помощью моделирования; понимать инструкцию педагога.

На основе полученных результатов были выделены направления проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе на уроках «Человек и мир».

Выделение признаков и последовательности времен года предполагает формирование умения анализировать времена года, выделять признаки, по которым они различаются. Для развития данного направления могут быть предложены следующие упражнения: «Назови признаки пор года», «Посмотри на картинку и подбери признаки для изображенной поры года», «Четвертый лишний» (по признакам пор года), «Что перепутал художник?» и т. д. Также учащимся предлагаются упражнения для формирования понимания непрерывности и

необратимости времени с помощью моделирования. К таким упражнениям относятся: «Какая пора года следующая?», «Посмотри и скажи, где ошибся художник?». С учащимися проводится работа с календарем природы, отрабатываются на макете дерева подбор листы с учетом времени года (осенью – желтая листва, зимой – голое дерево и т. д.), по картинкам круговорот времен года на клумбе (весной – молодые цветы, летом – все цветет и бабочки летают и т. д.).

Ориентировка во временах года направлена на формирование умения соотносить праздники и общественные мероприятия с временами года. Учащимся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) могут быть предложены следующие упражнения: «Назови, какое теперь время года», «Беседа о временах года по вопросам педагога», «В каком времени года это происходит?» (новый год, 8 марта, 1 сентября) и т. д.

Развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения) предполагает создание основы для усвоения представлений о временах года. Учащимся предлагаются упражнения на выделение существенных признаков в объектах окружающего мира, сравнение объектов между собой, нахождение общего и отличного в объектах, установление причинно-следственных связей.

Развитие произвольного внимания обеспечивает учащимся возможность реализовать контроль в процессе выполнения деятельности. Для развития данного направления коррекционно-педагогической работы учащимся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) могут быть предложены следующие упражнения: «Послушай и выполни», «Послушай и повтори», «Найди, что изменилось», «Найди отличия» и др.

Реализация данных направлений на уроках «Человек и мир» создаст полноценную основу для понимания временных представлений учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на более высоком уровне.

Литература

1. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.

СЛОЖНЫЕ И СМЕШАННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ КАК АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО (ИНКЛЮЗИВНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Перепелкина М. А. (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Магнитогорск)

Научный руководитель – Н. А. Долгушина, канд. мед. наук, доцент

В нашей стране каждый человек имеет право на получение образования. Это право дается всем, независимо от местности, где проживает человек, и от его физических, а также умственных особенностей. Конституция РФ гарантирует каждому жителю страны получение начального образования.

Сегодня в России инклюзия активно внедряется в общеобразовательные школы [1]. Поэтому довольно острым стал вопрос о необходимости введения и осуществления инклюзивного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Под понятием «инклюзия» подразумевается возможность одинакового доступа для всех обучающихся к образовательному процессу, при этом должны учитываться и разрабатываться методы удовлетворения всевозможных вариаций особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей человека. Обычная для нас, включенная, т. е. интегрированная форма обучения для особенных детей, означает осуществление воспитания, а также обучения детей, имеющих психофизиологические особенности развития, в обычных общеобразовательных заведениях наравне с нормально развивающимися сверстниками [2].

Ежегодно в стране, да и во всем мире, неуклонно растет количество детей, имеющих сложные либо смешанные нарушения развития. Разработка и внедрение современных технологий изучения детей с ОВЗ помогли обнаружить и выделить больше 20 типов сложных, а также множественных нарушений, к которым можно отнести совмещение сенсорных, речевых, эмоциональных аномалий, первичных двигательных, а также сочетание всех выявленных или некоторых из них дефектов с разной степенью умственной отсталости.

Если у ребенка наблюдаются два первичных отклонения развития (патология зрения и детский церебральный паралич, глухота и детский церебральный паралич, умственная отсталость и выраженная аномалия зрения и т. п.) – сложное нарушение. К лицам со множественными нарушениями мы относим такие категории, когда у ребенка происходит сочетание трёх и более первичных нарушения (слабовидящие глухие дети с умственной отсталостью).

Известно несколько разнообразных классификаций множественных нарушений физического и умственного развития детей. В. Н. Чулков разработал и предложил такую дифференциацию комплексных отклонений:

Первая группа. К ней можно отнести детей, имеющих два ярко выраженных типа физических и психических расстройств. При этом каждое из них может привести к аномалиям развития: слепоглухие дети, слабослышащие с задержкой психического развития, глухие дети с умственной отсталостью.

Вторая группа. К ней относятся дети, у которых имеется одно существенное, ведущее психофизическое нарушение, а также сопутствующее ему прочее отклонение, проявляющееся в довольно незначительной форме, но затрудняющее весь процесс развития. Это, к примеру, дети, имеющие умственную отсталость и снижение слуха. При этом можно использовать термин: «осложненный» дефект.

К третьей группе относят детей, имеющих многочисленные аномалии развития при наличии трех и более первичных отклонений. Эти отклонения могут проявляться в разной степени, они вызывают существенные отклонения в развитии детей – это слабовидящие глухие дети, имеющие умственную отсталость. К множественным дефектам, помимо всего прочего, относится сочетание комплекса небольших нарушений, имеющих у одного ребенка. Эти нарушения носят суммарный отрицательный эффект, к примеру, при наличии и сочетании небольших нарушений функционирования слуха, мелкой моторики и зрения, у детей может сформироваться недоразвитие речи, которое будет ярко выражено [3].

Чтобы оказывать своевременную и более качественную медицинскую, психологическую, педагогическую помощь детям, имеющим нарушения сложной структуры, необходимо обратить пристальное внимание на несколько факторов, усложняющих диагностику и коррекцию нарушений: 1. Не совсем правильное понимание сути комплексного ухудшения развития ребенка, требующее интенсивного и максимально углубленного подхода к усвоению структуры комплексного дефекта, а также к определению степени интенсивности взаимодействия компонентов этой структуры, которые сказываются на общем развитии ребенка. 2. Отсутствие специально разработанных педагогических и психологических условий, которые могли бы содействовать выявлению любых потенциальных возможностей детей, имеющих комплексные нарушения, а также содействовать благотворному развитию этих возможностей ребенка в процессе обучения. 3. Отсутствие согласованности толкований и употребления понятий.

Литература

1. Кувшинова, И. А. Диагностика готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве. Перспективы науки и образования / И. А. Кувшинова [и др.]. – 2019. – № 1 (37). – С. 392–406.
2. Степанов, С. С. Дефектология. Словарь-справочник сфера / С. С. Степанов. – 2004. – С. 11.
3. Чулков, В. Н. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н. М. Назаровой, 2000. – С. 332–344.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УСТРАНЕНИЮ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У УЧАЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Полоцкая Е. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Жлудова, канд. пед. наук, доцент

Обучаясь письму, ребенок сталкивается с множеством трудностей, которые часто могут быть обусловлены нарушениями звукопроизношения, недостатками словарного

запаса, несформированностью грамматического строя речи, низким уровнем развития фонетического и зрительного восприятия. В дальнейшем эти трудности осложняются несформированностью учебных навыков и довольно высокой интенсивностью обучения, и могут стать специфическим расстройством – *дисграфией*, которая проявляется в стойких, повторяющихся ошибках при письме.

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в рамках нескольких методологических подходов.

Первый подход соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Этот подход нашел отражение в работе Р. И. Лалаевой и Л. Г. Парамоновой. Они установили, что, анализируя диагностические данные, логопед выявляет слабые звенья функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии, и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии [1].

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле масштабной коррекционно-развивающей работы логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А. В. Ястребовой. Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А. В. Ястребовой позволяет логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности [2].

Третий подход в коррекции дисграфии у учащихся наиболее полно охарактеризован в работе И. Н. Садовниковой «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников» (1995), в которой автор предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы [3].

В практике логопедов может встречаться упрощенный вариант симптоматического подхода, когда логопед объединяет учащихся (не только с выраженной дисграфией) на основании общности того или иного вида допускаемых на письме ошибок. С этими детьми проводится определенное количество занятий, посвященных преодолению ошибок определенного вида, без учета индивидуальных образовательных потребностей учеников. Это обусловлено трудностями организации работы логопеда в школе с большим количеством учащихся начальных классов, имеющих нарушения письменной речи. Однако стоит отметить необходимость соблюдения принципа *максимально возможной индивидуализации* как на диагностическом, так и на коррекционно-развивающем этапах коррекционно-педагогической работы, что приобретает особую актуальность в условиях инклюзивного образования.

Все охарактеризованные выше подходы по коррекции и устранению дисграфии у учащихся направлены, прежде всего, на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма.

Литература

1. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у учащихся школьников : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : СОЮЗ, 2003. – 224 с.
2. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова [и др.]. – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с.
3. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – М. : АРКТИ, 2005. – 400 с.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМАТИВНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Прокопенко Я. В. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста обусловлено необходимостью активного освоения воспитанниками социальных отношений, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, с одной стороны, и возрастными возможностями дошкольников для познания социальной действительности.

Т. А. Репина говорит о том, что на седьмом году жизни продолжается последующее развитие взаимоотношений детей со сверстниками. Дошкольники начинают отдавать большее предпочтение совместной деятельности, чем индивидуальной. Нарастает интерес к личности сверстника, складываются отношения предпочтительной дружбы и устойчивой взаимной симпатии. Дружба преимущественно связывает детей одного пола, но начинает проявляться особое внимание и симпатия между отдельными мальчиками и девочками. Мальчики начинают показывать девочкам свое расположение, дарят подарки, угощают, предлагают помощь [1].

Ю. В. Касаткина выделяет у ребенка в 6–7 лет повышение возможности саморегуляции поведения. Дошкольник способен без напоминания взрослых, самостоятельно выполнять изученные нормы и правила, в том числе и этические. Вместе с тем далеко не все дошкольники могут регулировать свое поведение независимо от их отношения к другим участникам взаимодействия и от своих желаний и интересов, отстаивать усвоенные нормы и правила, свои этические представления перед ровесниками и взрослыми [2]. В первую очередь это относится к детям с особенностями психофизического развития, в том числе и к воспитанникам с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

Вместе с тем, формирование социальной компетентности как одной из составляющих процесса социализации и последующей успешной интеграции детей с ОНР в общество сегодня приобретает особую значимость. В настоящем исследовании мы изучали такой аспект социализации старших дошкольников с ОНР, как умение взаимодействовать со сверстниками. В исследовании участвовали 14 воспитанников старшей группы с ОНР и 14 – с нормативным речевым развитием. Для изучения межличностных отношений детей использовалась социометрическая методика «День рождения» М. А. Панфиловой.

Исследование показало, что в категорию «звезды» (5 или более выборов) попал только 1 ребенок с ОНР и 3 ребенка с нормативным речевым развитием, в группу «предпочитаемые» (3–4 выбора) – 3 и 4 воспитанника соответственно, в группу «принятые» (1–2 выбора) – 9 и 7 воспитанников соответственно. К сожалению, среди детей с ОНР один ребенок оказался в категории «непринятые» (0 выборов). Среди воспитанников с нормативным речевым развитием непринятых нет. Следует отметить, что 1-ая и 2-ая статусные категории являются благоприятными, 3-я и 4-я – неблагоприятными.

Исследование позволило определить коэффициент удовлетворенности (КУ) каждого ребенка своими отношениями со сверстниками. Так, высокий уровень удовлетворенности отмечен у 4 дошкольников с ОНР и 6 – с нормативным речевым развитием, средний –

у 5 и 8 воспитанников соответственно. Для 5 детей с ОНР характерен низкий уровень удовлетворенности. В группе дошкольников с нормативным речевым развитием воспитанников с низким уровнем нет.

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

Среди «изолированных» оказывались дети, речевое развитие которых было более низким по сравнению с другими воспитанниками. Эти дошкольники находились в состоянии неуспеха во многих видах детской деятельности. Их игровые умения были развиты слабо. Такие воспитанники редко принимали участие в детских играх, их попытки общения со сверстниками часто оказывались неудачными.

Основываясь на наблюдениях, можно сказать, что факторы, обеспечивающие дошкольнику лидерство в группе, следующие: успешная реализация своих возможностей во всех видах детской деятельности; достаточный уровень коммуникативных умений; положительные черты характера (уравновешенность и др.); активность во взаимоотношениях с детьми и педагогами.

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

Таким образом, социальная компетентность детей старшего дошкольного возраста с ОНР качественно отличается от таковой у воспитанников с нормативным речевым развитием и требует коррекции.

Литература

1. Репина, Т. А. Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. – Воронеж : НПО «МОДЕК», 2004. – 286 с.
2. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 172 с.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМАТИВНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Проценко Я. В. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

При общем недоразвитии речи (далее – ОНР) нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. В коррекции речи особую роль играет словарная работа. Обогащение словаря включает не только расширение его объема, но и воспитание у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значений слов, обогащение связей слова с другими словами, поскольку в связной речи семантика отдельного слова вступает во взаимодействие с семантикой всего высказывания [1].

Раскрыть перед воспитанниками семантику многозначного слова помогают синонимические и антонимические сопоставления. Наше исследование посвящено изучению особенностей усвоения словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с ОНР и

нормативным развитием. На необходимость формирования словаря антонимов у детей с ОНР указывается в Программе воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи [2].

Исследование проводилось на базе государственных учреждений образования «Ясли-сад № 14 г. Бреста» и «Ясли-сад № 20 г. Бреста». В исследовании приняли участие 12 воспитанников старшей группы с ОНР и 12 – с нормативным речевым развитием. В ходе исследования были выявлены следующие особенности усвоения словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным развитием.

1. Подбор противоположных слов в результате словотворчества (выявлен только в группе детей с ОНР). Например, «смелый» – «пугается, пугательный», «ленивый» – «ленивочка».

2. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, одной и той же части речи (выявлен у четырех детей с нормативным речевым развитием и у двух детей с ОНР). Например, «грустный – довольный», «высокий – маленький», «поздно – светло», «высокий – короткий», «аккуратный человек – грязный человек», «хороший – вредный», «сытый – радостный».

3. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, другой части речи (больше характерен для детей с ОНР, но выявлен и в группе детей с нормативным речевым развитием). Например: «смелый – боится», «смелый человек – страшно», «грустный – улыбается»; «мокрый – высох»; «поздно – утро»; «плакать – веселый», «сытый – на диете», «смелый – трусишка».

4. Подбор противоположных слов с помощью частицы или приставки «не» (проявляется и у детей с ОНР, и у детей с нормативным речевым развитием). Например: «узкий» – «неузкий», «грязный» – «негрязный», «далеко» – «недалеко», «горе» – «не горе», «нету горя», «друг» – «недруг», «поднимать» – «не поднимать» и т. п.

5. Подбор синонимов вместо антонимов одной и той же части речи (выявлен у детей с нормативным речевым развитием и у детей с ОНР). Например: «хороший – добрый», «добрый – хороший», «смелый – храбрый», «быстро – скоро».

6. Подбор синонимов вместо антонимов другой части речи (выявлен у одного ребенка с нормативным речевым развитием). К слову «холодный» он подобрал слово «мороз», но к словосочетанию «холодный ветер» правильно подобрал словосочетание с антонимом «теплый ветер» и т. п.

7. Образование новых слов.

7.1. Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных, например, «аккуратный» – «аккуратненький», «узкий» – «узенький» и т. п. (выявлено только у детей с ОНР).

7.2. Образование существительных с помощью суффиксов: «друг» – «дружище», «горе – горенько», «друг – дружок».

7.3. Образование существительных во множественном числе: «друг» – «друзья».

8. Подбор слов, ситуативно близких исходному слову (проявляется у детей с нормативным речевым развитием и у детей с ОНР). Например: «мокрый – чистый», «высокий – большой», «узкий – тонкий», «мокрая одежда – холодная одежда», «поздняя весна – утренняя весна», «мокрая одежда – грязная одежда», «длинный – меньше» и т. п.

9. Называние предложенных слов в другом роде (выявлено только у одного ребенка с ОНР). Приведем примеры подбора этим ребенком антонимов к словам: «кислый – кислая», «смелый – смелая»; а также к словосочетаниям: «ленивый человек – ленивая», «смелый человек – смелая», «свежий хлеб – свежая», «сытый волк – сытая». При этом имена существительные ребенок не называл.

10. Подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходным словом (характерно только для детей с ОНР). Например: «быстро – бегать», «далеко – уйти», «поздно – встать». Вместе с тем, подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходными словами, был отмечен у детей с нормальным речевым развитием при подборе слов в предложениях.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что воспитанники обеих групп нуждаются с специальным обучении по формированию словаря антонимов. Однако в силу

особенностей речевого развития детей с ОНР им нужно уделять больше внимания и подбирать эффективные способы проведения данной работы.

Литература

1. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.

2. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / авт.-сост. : Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ В ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЕ

Пушкарёва А. А. (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Магнитогорск)

Научный руководитель – Н. А. Долгушина, канд. мед. наук, доцент

В настоящее время среди первостепенных задач системы образования Российской Федерации особенно актуален вопрос о становлении и развитии инклюзии – модели образования, позволяющей детям с ограниченными возможностями здоровья получать качественные образовательные услуги наравне со своими здоровыми сверстниками. Инклюзивное образование подразумевает включение в образовательный процесс, в независимости от физических и/или психических недостатков, всех детей, среди которых – дети, имеющие расстройства в эмоционально-волевой сфере.

Психическое развитие является одной из важных составляющих здоровья ребёнка. Оно тесно связано с развитием и функционированием центральной нервной системы. В настоящее время в обществе существует реальная угроза снижения психического здоровья, интеллектуального потенциала подрастающего поколения, так как увеличивается распространённость психических заболеваний среди детей и подростков [1, с. 5].

Особое место среди психических расстройств занимает аутизм. Аутизм (греч. *autos* – сам) – состояние психики, характеризующееся преобладанием замкнутой внутренней жизни и активным отстранением от внешнего мира [2, с. 6].

В процессе включения детей с аутизмом в инклюзивную группу или класс ребенок может испытывать некоторые трудности, связанные с особенностями его психического развития: повышенная ранимость, истощаемость и пресыщаемость. Так, в одних случаях дети испытывают сложности в концентрации внимания на чем-либо, их действия нецеленаправленны, другие дети, напротив, могут повторять часами одни и те же манипуляции с предметами, попытки их отвлечь игнорируются, иногда протест выражается в виде агрессии или аутоагрессии. Однако, как показывает зарубежный и отечественный опыт, при грамотно организованном образовательном процессе у детей с РАС в условиях инклюзии проявляются иные особенности развития: хорошая память, творческие способности (в особенности склонность к рисованию), способность к беглому чтению, успехи в математических дисциплинах [3].

Для достижения положительного результата необходимо соблюдение ряда условий, учитывающих особенности ребенка с аутизмом. Одно из необходимых условий – грамотная организация пространства, предоставляющая особенному ребенку возможность усвоить функции разных предметов, помещений, а также способы манипуляций с ними.

Во-первых, задачей педагога является введение функционального обозначения каждого помещения. Ребенку необходимо осознавать предназначение различных помещений в образовательной организации. Например, буфет – место, где принимают пищу, тренажерный зал – место, где занимаемся на тренажерах и т. д. Каждый кабинет должен быть разделен на «зоны» для разных видов деятельности: учебная зона, игровая зона, зона отдыха и т. д.

Во-вторых, педагогу необходимо обеспечить выполнение каждого отдельного вида деятельности в определенном помещении. У детей с РАС должны быть сформулированы

четкие представления о том, чем и где они могут заниматься. Например, принимать пищу нельзя в спортивном зале, или учебная деятельность невозможна в игровой зоне т. д. Такой порядок действий учитывает особенности психического развития аутичного ребенка и способствует его ускоренной адаптации в образовательном пространстве.

В-третьих, игровые и учебные материалы должны находиться в определенном помещении и в определенной «зоне». Это позволяет детям в полной мере осознавать социальные функции предметов, ориентироваться в обстановке вокруг. В этом случае перемещение предметов неприемлемо. Также грамотная организация образовательного пространства в условиях инклюзии ребенка с РАС подразумевает отсутствие перезагруженности кабинета различными материалами и предметами. Это необходимо для того, чтобы внимание ребенка не рассеивалось, а было сосредоточено только на познание социальных функций предметов и на социальное взаимодействие с педагогом и одноклассниками.

Таким образом, процесс инклюзии детей с аутизмом в общеобразовательную систему может отличаться от включения таковых с другими расстройствами и особенностями развития. Для того, чтобы дети с РАС могли преодолеть ряд барьеров и обучаться в инклюзивном классе, необходима грамотная организация образовательного пространства, способствующая улучшению адаптации детей и включению их в образовательный процесс.

Литература

1. Долгушина, Н. А. Оценка психофизиологических параметров у детей : учеб.-метод. пособие для студентов гуманитарных вузов. – Магнитогорск : ЗАО «Магнитогорский Дом печати», 2017. – 102 с.
2. Большой словарь иностранных слов. – Издательство «ИДДК», 2007. – С. 6.
3. Пушкарева, А. А. Актуальные проблемы специального и коррекционного образования // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2019. – С 126–130.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Рутто А. В. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Научный руководитель – М. В. Пивоварчик, канд. биол. наук, доцент

Формирование связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является одной из приоритетных задач современной системы специального образования. Связная речь не только отражает уровень общего речевого развития учащегося, но также отражает логику мышления ребенка, умение воспринимать информацию и воспроизводить её в своей речи, кроме того, именно она выступает предпосылкой эффективной интеграции и адаптации учащихся с ТНР в обществе [1]. Учащиеся с ТНР имеют особенности в развитии связной речи, обусловленные структурой и характером речевого нарушения. Наибольшие трудности у учащихся с ТНР возникают в процессе оформления связного высказывания при выборе грамматических средств и их комбинировании [2].

В рамках экспериментального исследования уровня сформированности связной речи у учащихся с ТНР во II классе было выявлено, что 70 % учащихся с ТНР имеют низкий уровень развития связной речи, у 30 % учащихся средние показатели. У детей были выявлены ошибки в правильности построении простых и сложных предложений; аграмматизмы; трудности в правильном согласовании слов в предложении; стереотипность оформления высказывания; нарушение связности и целостности высказывания. Анализ результатов констатирующего эксперимента указал на необходимость организации коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование связной речи у учащихся с ТНР.

На формирующем этапе исследования с учащимися экспериментальной группы в количестве 10 человек была организована система коррекционной работы по формированию

связной речи на основе специально разработанного электронного тренажера «Развиваем связную речь». Коррекционная работа проводилась без отрыва от коррекционно-педагогического процесса и включала 16 коррекционных занятий, проводимых в течение двух месяцев.

Электронный тренажер представляет собой систему специально подобранных упражнений по формированию связной речи у учащихся с ТНР и состоит из трёх разделов. Первый раздел – «Составь предложение» состоит из трёх заданий: составление предложений (по картинке, по трём картинкам, с подбором слова, с опорными словами); составление предложений из заданных слов: три уровня сложности (построение предложений из трёх, четырёх и пяти слов с предлогами и без); закончи предложение. Задания первого раздела направлены на формирование умения правильно определять последовательность слов в предложении, правильно согласовывать слова в предложении, употреблять простые и сложные предлоги. Второй раздел – «Расскажи» включает в себя 4 задания: составление рассказа по сюжетной картинке (в задании предусмотрена помощь в виде наводящих вопросов либо опорных слов), по серии сюжетных картинок (из 4 и 6 картинок), самостоятельное продолжение рассказа и пересказ. Пересказ включал в себя два уровня сложности: первый уровень подразумевает наличие возможности пересказа по наводящим вопросам либо при помощи серии сюжетных картинок; второй уровень сложности подразумевает опору лишь на одну сюжетную картинку. Данный раздел направлен на формирование целостного, связного высказывания учащихся. Третий раздел – «Объясни, восстанови» включал задания: объяснение значения пословиц (поговорок), заполнение пропущенных слов в тексте с правильным их согласованием, составление текста. Деформированный текст состоял из 5–7 предложений, которые необходимо пронумеровать в правильной последовательности. Каждое задание в вышеперечисленных разделах включало в себя по 10 упражнений разного уровня сложности.

Эффективность системы коррекционной работы по формированию связной речи у учащихся с ТНР во II классе на основе специально разработанного электронного тренажера экспериментально подтверждена в рамках контрольного этапа исследования, по результатам которого на 40 % увеличилось число учащихся со средними показателями сформированности связной речи, на 40 % сократилось число учащихся с низким уровнем соответственно. Благодаря использованию тренажера у учащихся сформировалось умение грамматически правильно строить предложение из трёх-четырёх слов, самостоятельно составлять простые и сложные предложения (с второстепенными членами). У детей сформировалось умение самостоятельно строить связные высказывания, логично располагать смысловые компоненты высказывания, употреблять простые предлоги в речи, правильно согласовывать слова в предложении, однако в речи всё ещё наблюдались аграмматизмы, стереотипность оформления высказывания. Рассказ по сюжетной картинке и пересказ составлялся учащимися с помощью наводящих вопросов, опорных слов, сюжетных картинок. Тренажер способствовал пополнению активного словаря учащихся, дети стали проявлять интерес к речевой деятельности.

Таким образом, результаты экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности использования электронного тренажера «Развиваем связную речь» при формировании связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе в процессе коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Фуреева, Е. П. Нарушения речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе / Е. П. Фуреева Е. В. Шипилова, О. В. Филиппова – Ростов н/Д : Феникс, 2006 – 208 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое наследие / Л. С. Волкова // Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – М. : Просвещение, 2009. – 480 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ
У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**
Серебренникова К. С. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)
Научный руководитель – Д. Ю. Скрыбина, канд. пед. наук, доцент

Эффективность усвоения детьми социального опыта и беспрепятственного осуществления жизнедеятельности во многом зависит от степени сформированности у них коммуникативных действий.

Коммуникативный процесс представляет собой необходимую предпосылку становления, развития и функционирования всех социальных систем, потому что именно он обеспечивает связь между людьми, делает возможной связь между поколениями, накопление и передачу социального опыта, его обогащение, организацию совместной деятельности [1].

Общение является одной из движущих сил психического развития. Полноценное с точки зрения развития коммуникативной сферы детство определяет становление базовых свойств личности, которые обеспечивают успешную социально-психологическую адаптацию и достойный социальный статус человека. Возможности налаживания общения со сверстниками у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) существенно ограничены.

Ребенок с НОДА начинает свое развитие в условиях социальной, сенсорной и эмоциональной депривации. Как следствие, он испытывает слабую потребность, не умеет и боится контактировать со сверстниками [2]. Ситуация общения становится некомфортной в силу повышенной эмоциональной напряженности, свойственной всем детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Данную особенность в развитии необходимо устранять уже в дошкольном возрасте. В этот период наблюдается естественный интерес к игре, взаимоотношения не носят сложный характер и еще не обременены ошибками социального восприятия.

Определяющим механизмом коррекционного действия на совместных со здоровыми детьми занятиях считается эмоциональная поддержка детей с особенностями в развитии, которую они получают через понимание схожести своих и чужих переживаний, желаний, качеств. Это помогает обеспечить такое эмоциональное взаимодействие детей с разными физическими возможностями, которое вызывает интерес, свободу и непринужденность общения, желание сотрудничать.

Такое взаимодействие между детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата и их сверстниками может происходить на музыкальных, художественных или психологических занятиях в детском саду.

Для формирования социально-коммуникативных навыков детей используются разные формы игр и игровых ситуаций: коммуникативные игры (игры-знакомства, игры на развитие интереса и внимания к партнеру по общению, игры на развитие умений взаимодействовать со сверстниками); игры-имитации, пантомимические этюды, способствующие передаче различных чувств и состояний героев; игры-этюды на передачу различных чувств и настроений героев; сюжетные игры-этюды – игры, направленные на проявление заботы, сочувствия, радости по отношению к разным персонажам.

Специалисты образовательных учреждений должны сделать всё от них зависящее, чтобы больной ребенок не только ощущал внимание, доверие, помощь со стороны других, но и сам захотел быть внимательным, доверяющим и помогающим. От этих составляющих будет зависеть качество взаимодействия детей. Чем лучше будет отношение между детьми, тем успешнее будет дальнейшая социализация детей с нарушениями в развитии.

Для решения проблем общения с окружающими можно использовать образовательные программы. Они должны быть построены таким образом, чтобы в процессе их реализации можно было решать весь спектр педагогических задач [3]. То есть, в процессе развития социально-коммуникативных компетенций у дошкольников должны формироваться и развиваться умения, которые помогут ребенку: получать необходимую информацию в

общении; выслушивать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать своё мнение; принимать и оказывать помощь; не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

Также необходимо отметить, что одним из важнейших условий успешной работы по формированию коммуникативных навыков является совместная работа педагога и родителей, их взаимодействие. В процессе работы формируется правильное отношение детей и их родителей к нарушениям в развитии и возможностям ребенка.

Таким образом, нужно отметить, что особенность формирования социально-коммуникативных навыков у детей с НОДА заключается в том, что процесс протекает постепенно, с прикреплением дополнительных, альтернативных средств, стимулирующих речевую активность. А также одним из важнейших условий успешной работы по формированию коммуникативных навыков является совместная работа педагога и родителей. Всё это в комплексе способствует успешной социализации детей с НОДА.

Литература

1. Ермоленко, Н. А. Клинико-психологический анализ развития, двигательных, перцептивных, интеллектуальных и речевых функций у детей с церебральными параличами / Н. А. Ермоленко [и др.] // Журнал неврологии и психиатрии, 2000. – № 3. – С. 19–23.
2. Скрябина, Д. Ю. Инклюзивное и коррекционное образование в г. Глазове Удмуртской Республики: опыт реализации / Д. Ю. Скрябина // Эффективные технологии и практики оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2019. – С. 207–212.
3. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации // А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2002. – 461 с.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМАТИВНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Смирнова Е. А. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

Формирование мотивации у детей старшего дошкольного возраста является одной из центральных проблем современного дошкольного образования. В частности, сформированность учебно-мотивационной сферы играет важнейшую роль в овладении учебной деятельностью [1]. Вопрос о мотивации учебной деятельности рассматривался в работах таких ученых, как Л. И. Божович, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, М. Ф. Морозов, Л. С. Славина, Г. И. Щукина и др.

Особые проблемы возникают с учебной мотивацией у детей с особенностями психофизического развития, в том числе и у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), так как речевые нарушения обуславливают недостаточный уровень развития когнитивной, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер. Поэтому одна из задач нашего исследования заключалась в том, чтобы сравнить особенности учебной мотивации детей старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В исследовании приняли участие 15 воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР и 15 – с нормативным речевым развитием. При проведении исследования была использована методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников (автор М. Р. Гинзбург) [2, с. 39–41].

Исследование мотивации учения у старших дошкольников с ОНР показало, что только у 13,3 % детей (2 чел.) сформирована познавательная мотивация. Это свидетельствует об интересе к знаниям, об ориентации детей на овладение новыми умениями. У этих детей сформирован мотивационный компонент готовности к школьному обучению: у них развито

желание думать, находить решение поставленных задач, узнавать что-то новое, то, что не обязательно должно быть связано с игровой ситуацией.

Для 20 % воспитанников с ОНР (3 чел.) доминирующим мотивом поступления в школу является социальный. Они хотят идти в школу не для того, чтобы получать новые знания, а для того, чтобы в будущем получить профессию. Этот мотив основан на социальной необходимости обучения (это нужно для будущего), понимании необходимости обучения, чувстве ответственности, желании выполнить свой долг, принести пользу, быть обеспеченным. Однако знания не являются целью учения.

У 20 % дошкольников с ОНР (3 чел.) доминирующим мотивом является оценочный. Они хотят идти в школу, чтобы зарабатывать хорошие оценки, за которые хвалят родители и учителя. Дети воспринимают оценку как приз, за который его похвалят взрослые, а собственного желания овладеть новыми знаниями и умениями нет, отсутствует желание к саморазвитию. И, как итог, оценки, а не новые знания, способы выполнения задания, становятся конечной целью учебной деятельности детей. Т. е. обучение не ради знаний, а ради оценок.

У 26,6 % воспитанников с ОНР (4 чел.) вообще отсутствует школьная мотивация (нет собственного желания ходить в школу). Как таковое желание идти в школу у самого ребенка отсутствует, и только благодаря внешнему фактору (родителям), ребенок выполняет неинтересную для него деятельность с целью избежания наказания или получения нужной вещи. В дальнейшем при поступлении в начальную школу, если у ребенка не появится интерес к обучению, это создаст определенные трудности при усвоении им школьной программы: не будет желания приобретать новые знания, полезные умения и навыки.

У 6,7 % дошкольников с ОНР (1 чел.) выражен игровой мотив. Ребенок хочет идти в школу только для того, чтобы играть и общаться с друзьями. Доминирование игрового мотива приводит к тому, что у детей отсутствует желание решать поставленные задачи, узнавать новую информацию, не связанную с игровой ситуацией. Поэтому в дальнейшем младшие школьники не испытывают интереса к процессу обучения. Учитывая, что ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная, а не игровая, хотя ее элементы все еще присутствуют, дети с игровой мотивацией не испытывают желания к усвоению учебной программы.

У 6,7 % дошкольников с ОНР (1 чел.) выражен узколичностный или позиционный мотив. Ребенок стремится занять новое положение в отношениях с окружающими, доминировать в группе, заслужить авторитет среди окружающих, хочет быть взрослым, прослеживается мотив избегания неудач. Получение новых знаний не является целью для ребенка.

Один ребенок с ОНР (6,7 %) не понял задание.

В свою очередь, результаты проведения этой методики в группе воспитанников с нормативным речевым развитием показывают, что преобладающим мотивом является познавательный – 66,6 % (10 чел.), а также оценочный – 20 % (3 чел.); у одного ребенка (6,7 %) отсутствует школьная мотивация, и также у одного ребенка (6,7 %) выражена игровая мотивация.

Обобщая полученные данные по результатам исследования, можно сделать вывод о несформированности познавательной мотивации у старших дошкольников с ОНР, что обуславливает дальнейшее нежелание идти в школу, выполнять какую-либо деятельность, несвязанную с игровой. Это в свою очередь требует от педагогов и родителей проведения целенаправленной коррекционной работы по развитию учебной мотивации у детей с ОНР.

Литература

1. Иванова, Е. В. Динамика учебной мотивации, самооценки и стилей адаптации первоклассников / Е. В. Иванова, Т. А. Попова // Начальная школа. – 2018. – № 9. – С. 28–34.
2. Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М. : Педагогика, 1988. – 136 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЯ ПОНИМАТЬ ТЕКСТ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Сокол Н. А. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Научный руководитель – Н. В. Крюковская канд. пед. наук, доцент

В настоящий момент одной из актуальных проблем инклюзивного образования является проблема определения значения использования компетентностного подхода в образовательном процессе на уроках математики на I ступени общего среднего образования. Особое значение данная проблема приобретает при организации процесса обучения с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи. У учащихся данной категории отмечается низкий уровень познавательного развития, несформированность словесно-логического мышления, мыслительных операций, воображения, коммуникативных умений. Перечисленные особенности создают трудности усвоения учебного материала на уроках математики, использования формируемых умений в практической деятельности при решении различных задач. Значительные затруднения возникают у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи при формировании умений решать арифметические задачи, что требует реализации коррекционной направленности процесса обучения математике с опорой на компетентностный подход.

Цель статьи – рассмотреть возможности компетентностного подхода при формировании умения понимать текст арифметической задачи у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи.

Компетентностный подход – системообразующий компонент содержания образования, обеспечивающий формирование знаний, умений и навыков, способов деятельности, самостоятельности, социально одобряемого поведения и реализуемый в инклюзивном образовании посредством создания условий для их практического использования. Понятие «компетенция», напрямую связанное с компетентностным подходом, А. В. Хуторским трактуется как отчуждённое, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определённой сфере [1, с. 8].

На уроках математики у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи с опорой на компетентностный подход формируются следующие виды компетенций: социальная, личностная, коммуникативная и познавательно-информационная. Данные компетенции включают в себя умение анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, планировать, слушать и говорить, высказывать и обосновывать собственную точку зрения, выражать свои мысли посредством устного и письменного высказывания, взаимодействовать друг с другом в решении как общих, так и частных задач при участии в работе класса, организованной с использованием групповой формы работы на уроке.

Для реализации компетентностного подхода с целью формирования умения понимать текст арифметической задачи на уроках математики учащимся с тяжёлыми нарушениями речи могут быть предложены следующие виды заданий: прочитать и пересказать задачу; дополнить задачу недостающими данными; поставить вопрос к задаче; составить одну задачу и обменяться с соседом по парте для решения; проверить правильность решения задачи соседом по парте и при необходимости исправить ошибки; придумать задачу и составить схему задачи; придумать задачу и прочитать её классу, проиграть сюжетное содержание задачи в ролях; составить обратную задачу; рассказать о пути решения задачи и др.

Для формирования у учащихся на уроках математики вышеперечисленных компетенций, использование которых призвано обеспечить возможность учащимся правильно понимать текст арифметических задач и в последующем решать их, педагогу следует обратить внимание на степень сформированности у обучающихся следующих

умений: понимать ситуацию, представленную в задаче, выделять условия и требования, называть известные и искомые объекты, выделять все отношения и зависимости между ними.

Использование компетентностного подхода при формировании умения решать арифметические задачи позволит сделать процесс обучения математике учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования более эффективным, создаст основу для успешного применения формируемых знаний и умений в практической деятельности.

Литература

1. Хуторской, А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А. В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. 4. Педагогические науки. – 2013. – № 5. – С. 7–15.

2. Троянская, С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учеб. пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Солдатова Е. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

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

Развитие связной речи является одной из важнейших задач при работе с детьми. Под связной речью понимается «отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные (самостоятельные) части» [1, с. 301]. Успешность ребенка в обучении, процесс социализации во многом зависят от уровня развития связной речи.

Существует разнообразные методики по развитию речи (А. М. Бородич, Л. Н. Ефименкова, В. П. Глухов, В. И. Селиверстов, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Е. И. Тихеева, А. В. Ястребова, В. В. Воробьева, Т. А. Ткаченко, Е. М. Мастюкова, Т. В. Туманова и др.). Тем не менее, современные исследования уровня развития речи свидетельствуют о том, что увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Нами на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы на базе МАДОУ № 40 г. Сарапула была исследована связная речь старших дошкольников с ОНР с помощью методики В. П. Глухова «Рассказ по серии сюжетных картинок». Удовлетворительный уровень развития связной речи был выявлен у 43 % детей, низкий – у 27 % и недостаточный – у 30 %.

Была поставлена цель – теоретически и экспериментально обосновать возможность развития связной речи у старших дошкольников посредством театрально-игровой деятельности.

Логопедические занятия, построенные на основе театрально-игровой деятельности, учитывают возрастные особенности детей дошкольного возраста. В ходе такой деятельности дети лучше усваивают знания. Процесс обучения становится насыщенным и интересным.

На формирующем этапе нами были проведены занятия, в ходе которых с детьми проводились тренинги на основе театрально-игровых технологий: «Азбука театра», «Мир сказок», «В стране звуков и слов». В ходе занятий применялись различные виды кукол, дети сами участвовали в постановке спектаклей. Во время тренинга между детьми и логопедом постоянно происходило общение, благодаря этому дети преодолевали зажатость в общении, учились грамотнее и четче строить свою речь, также развивались творческие способности.

После каждого тренинга с детьми проводилась рефлексия (детям задавались вопросы по тренингу): *Понравился ли вам театр? С кем бы вы хотели поиграть? Какую сказку бы вы хотели сами сыграть? Какого героя вы хотели бы сыграть? Кого бы вы пригласили из ребят поучаствовать в театре?*

На контрольном этапе была осуществлена повторная диагностика уровня развития связной речи старших дошкольников с ОНР. Был виден сдвиг в сторону повышения уровня развития связной речи. Дети стали более открытыми для общения, была видна динамика в общении со взрослыми и со сверстниками.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что театрально-игровые технологии являются одним из эффективных средств в развитии связной речи у старших дошкольников с ОНР.

Литературы

1. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК МЕТОД СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Сосновская А. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доцент

Совершенствованию профессиональной компетентности педагогов способствуют в большей мере активные и интерактивные формы работы. Они стимулируют поиск, творческую деятельность, ориентированы на взаимодействие между педагогами, обмен знаниями, идеями [1].

В нашем исследовании мы рассматриваем пути совершенствования профессиональной компетентности педагогов – членов психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК). При проведении анкетирования для педагогов данной категории нами были выявлены, наряду с другими, трудности формирования социально-коммуникативной компетентности. Решить данную проблему, на наш взгляд, помогут интерактивные методы совершенствования данного вида компетентности членов ПМПК.

Среди интерактивных методов совершенствования профессиональной компетентности педагогов наиболее эффективными являются образовательный квест, мозговые атаки, деловые и ролевые игры, метод «кейсов», мастер-классы.

Квест – приключенческая игра (анг. Quest – поиски, анг. Adventure – приключение), требующая от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету [2]. Образовательный квест – это игровая технология, которая имеет четко поставленное дидактическое задание, игровой замысел, обязательно имеет ведущего и четкие правила.

Основной целью квест-игр является активизация познавательной и мыслительной деятельности педагогов.

В рамках нашего исследования мы определили основные задачи использования квест-игр в работе с педагогами-членами ПМПК:

- пробуждение у педагогов интереса;
- самостоятельный активный поиск педагогами путей и вариантов решения поставленной задачи;
- установление активного взаимодействия между педагогами, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения;
- выход на уровень осознанной профессиональной компетентности.

Также нами были определены основные требования и правила к организации и проведению квест-игр:

- все участники равны независимо от возраста, профессионального статуса, опыта работы;
- каждый участник имеет право на собственное мнение;
- нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея);
- все участники активны, доброжелательны, пунктуальны и ответственны.

Так как квест является образовательной игровой технологией, необходимо вначале разработать алгоритм и этапы его проведения. В процессе нашего исследования мы определили 3 таких этапа: организационный этап, основной и рефлексивный.

На организационном этапе необходимо определить тему, цели и задачи образовательного квеста, а также выбрать место проведения и определиться с составом участников. Для совершенствования социально-коммуникативной компетентности членов ПМПК эффективными, по нашему мнению, могут быть следующие темы: «Мир внутри нас», «Здравствуй, это я!», «Спокойствие, только спокойствие!», «Открытая книга». Данная тематика позволит педагогам понимать других и быть понятым, эффективно общаться и взаимодействовать с коллегами, родителями и воспитанниками, легко решать конфликтные ситуации. Также данный этап включает в себя разработку легенды игры и написание сценария. Обязательным шагом этапа является составление маршрутного листа прохождения этапов игры для педагогов, подготовка необходимых заданий, раздаточного материала и реквизита.

Основной этап включает в себя непосредственное прохождение маршрута квеста, в процессе которого участники игры формируют команду, выбирают капитана, определяют название и девиз. Далее происходит последовательное выполнение заданий, после каждого из которых участники получают подсказку к выполнению следующего из них, что повышает мотивацию педагогов к дальнейшему исследованию проблемы. Эффективными заданиями для проведения квеста с педагогами-членами ПМПК мы считаем игры-ассоциации; проблемные педагогические ситуации; решение кроссвордов, ребусов, загадок и головоломок и т. д.

Рефлексивный этап должен включать в себя подведение итогов, обмен мнениями и суждения и самоанализ деятельности педагогов.

Таким образом, образовательный квест нацелен на развитие инициативности и улучшение коммуникативных навыков педагогов. Эта инновационная интерактивная форма совершенствования профессиональной компетентности педагогов является «пусковым механизмом» для повышения творческой активности членов ПМПК в решении проблемных и нестандартных педагогических ситуаций.

Литература

1. Сысоева, Е. А. Повышение профессиональной компетентности педагогов с использованием интерактивных форм и методов работы / Е.А.Сысоева // Инфоурок. Ведущий образовательный портал России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-iz-opita-raboti-na-temu-povishenie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-s-ispolzovaniem-interaktivnih-form-i-metodov--3427632.html>. – Дата доступа: 08.04.2020.

2. Приключенческая игра // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1106489>. – Дата доступа: 08.04.2020.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Степанова А. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Жлудова, канд. пед. наук, доцент

В дошкольном возрасте закладываются основные черты личности и характера человека, формы поведения в различных социальных ситуациях, способность соотносить собственные желания и потребности с желаниями и потребностями других людей. По мнению ученых (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Я. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик, П. М. Якобсон), этот возраст весьма значим для формирования и развития коммуникативных умений.

Коммуникативные умения определяются исследователями как свойства и способности, обеспечивающие успешность общения человека с другими людьми и как комплекс специфических способов деятельности общения, обеспечивающих достижение его целей. Умения вступать в контакты, устанавливать взаимоотношения с людьми, регулировать

свое поведение оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в современном обществе (Л. Я. Лозован и др.) [1].

Формирование коммуникативной деятельности значительно затруднено у детей с нарушением речи. В ряде научных работ (Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Собонович, Л. Г. Соловьева, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.) отмечается своеобразие коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи и показана необходимость проведения систематической целенаправленной коррекционной работы по формированию коммуникативных умений.

Для того чтобы выявить особенности формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями речи, авторы используют, например, такие диагностические методики: «Диагностика коммуникативных способностей» (С. П. Соснина), «Рукавички» (Г. А. Цукерман) и «Дорога к дому» (Г. В. Бурменская).

Исходя из результатов проведения диагностической работы, исследователи указывают на преимущественно следующие особенности коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями речи: низкий уровень развития (нет представлений о методах выражения своего отношения к сверстникам и взрослым; не сформированы действия по передаче информации отображению предметного содержания и условий деятельности); активный словарь не применяется для организации коммуникативного контакта, используются предпочтительно жесты, что приводит к трудностям в ведении диалога и организации эффективного коммуникативного взаимодействия.

Пути формирования и развития коммуникативных умений у дошкольников с нарушениями речи представлены в исследованиях О. В. Дзюба, Е. Г. Федосеевой и др. [2]. Одним из таких методов является *театрализованная деятельность*. Еще А. Н. Граборов отмечал, что такой вид деятельности способствует сознательному освоению жизненно-важных умений. Поэтому в работе со старшими дошкольниками с нарушениями речи необходимо использовать постановку, инсценировку рассказов, игры с распределением ролей, а также пантомимику и жесты. Задача данного вида работы состоит также и в том, чтобы познакомить детей с миром театра, преодолеть скованность детского мышления, пробудить в них способность придумывать, рассуждать, импровизировать.

Педагогическая ценность театрализованной деятельности заключается в том, что она оказывает большое влияние на развитие речевой коммуникации: стимулирует активный словарь; помогает усвоению родного языка, его выразительных средств; совершенствует артикуляционный аппарат; формирует диалогическую и монологическую речь; способствует развитию мимики, жестов, пантомимики, интонации и модуляции голоса; развивает мелкую моторику рук (например, при использовании жестов, при управлении куклами би-ба-бо); позволяет формировать опыт социального поведения, формирует чувство партнерства, умение работать в коллективе; развивает эмоциональную сферу ребенка, чуткость, внимание, сопереживание, отзывчивость к действиям людей в реальной жизни (Е. М. Алифанова, Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова) [3]; [4].

После выбора произведения для театральной постановки следует переработать сценарий: исключить непонятные детям слова, разнообразить сюжетные линии, для более эффективного усвоения желательно перевести прозу в стихотворный текст. Далее происходит знакомство детей со сценарием, проработка новых слов и понятий, подбор актеров для исполнения ролей (важно учитывать пожелания детей). Немаловажным является правильный выбор произведения для постановки: сценарий должен быть небольшим по объему, без длинных монологов, с доступным для детей количеством действий. На театрализованных занятиях в процессе отработки диалогов персонажей активизируется словарь, совершенствуется звукопроизношение, интонация и выразительность речи. Дети также учатся сами выстраивать диалоги, чтобы использовать их в различных ситуациях реальной жизни [4].

Важнейшей особенностью таких постановок должно быть вовлечение всех воспитанников группы, независимо от характера и степени их речевого нарушения. Именно с этой целью допускается включение в постановку дополнительных персонажей. Например, дети, имеющие речевые нарушения могут исполнять роли Бабочек и Жуков в сказке «Муха-Цокотуха», либо же играть друзей главной героини в сказке «Красная Шапочка». Не стоит ставить перед собой цель довести до совершенства актерское мастерство старших дошкольников. Здесь главное – это дать ребенку с нарушениями речи почувствовать себя настоящим артистом!

Таким образом, театрализованная деятельность является способом развития коммуникативных умений детей с нарушениями речи.

Литература

1. Лозован, Л. Я. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения : дисс. ... канд. психол. наук : 13.00.01 / Л. Я. Лозован. – Кемерово, 2005. – 153 с.

2. Федосеева, Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореферат дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. Г. Федосеева. – Москва, 1999. – 16 с.

3. Алифанова, Е. М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр : автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. М. Алифанова. – Волгоград : Волгогр. гос. пед. ун-т., 2001. – 29 с.

4. Баряева, Л. Б. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова. – СПб. : КАРО, 2009. – 256 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трегуб А. А. (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Магнитогорск)

Научный руководитель – Н. А. Долгушина, канд. мед. наук, доцент

Дефектология – это наука, изучающая психофизические особенности развития аномальных детей, закономерности их обучения и воспитания [1, с. 15]. Теорию и практику дефектологии представляют коррекционная педагогика, специальная педагогика, специальная психология и т. д. Специальное образование имеет ряд проблем, к ним можно отнести:

1) Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья – актуальная и важнейшая проблема, которой занимаются различные социальные институты и государство в целом. В России, по официальной статистике, число лиц с инвалидностью составляет около 5 миллионов человек, из них 1,7 млн. детей, т. е. 4,5 % всей детской популяции относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в социальной реабилитации [2, с. 4]. В наше время общество не готово принимать и разделять личные проблемы человека с ОВЗ, условия семейного воспитания, организацию и качество образования данной категории детей, стабильность государственных гарантий материального обеспечения и социальной защиты лиц с ОВЗ [2, с. 1].

2) Проблема абилитации в раннем возрасте. Абилитация – это совокупность медико-педагогических мероприятий, направленных на предотвращение и лечение патологических состояний у детей раннего возраста. И чем раньше обнаружат нарушение, тем лучше. Если раньше обнаружить нарушение и своевременно принять абилитацию, тогда будет больше шансов на прогрессивный результат.

3) Неготовность общества к тому, что дети с особыми образовательными потребностями имеют право на получение образования среди сверстников – одна из актуальных проблем, поскольку многие родители учащихся и сами учащиеся не желают, чтобы в их классе учился ребенок с инвалидностью. Они считают, что такой ребенок не способен к обучению. Из-за своего незнания многие начинают сравнивать умственные способности и состояние здоровья.

4) Разработка и внедрение новых информационных технологий – проблема, вызванная современным уровнем развития науки и техники. Компьютерные технологии в наше время эффективно работают в системе коррекционно-реабилитационного процесса. Новые информационные технологии успешно могут компенсировать утраченное зрение, слух, двигательные и другие функции [1, с. 24].

5) Индивидуализация программ коррекционной работы. Эта проблема означает то, что для каждого ребёнка должна составляться своя программа коррекционных мероприятий, поскольку всё индивидуально и очень редко встречаются подобные ситуации. Раньше такого почти не было, индивидуальные программы рассматривались как исключение, но не как норма.

6) Нехватка высококвалифицированных педагогических кадров. В детских садах не хватает воспитателей, которые могли бы работать в группах, где есть дети, имеющие какое-либо нарушение. Также не в каждом общеобразовательном учреждении есть кабинет дефектолога.

Таким образом, большое количество нерешённых проблем специального образования, среди которых, на наш взгляд, наиболее значимые – инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья в процесс воспитания и обучения в общеобразовательных учреждениях [3], недостаточное количество высококвалифицированных специалистов в этой области, а также неуклонный рост в России лиц с ограниченными возможностями здоровья. Всё это диктует дальнейшее изучение данной проблемы и поиск наиболее оптимальных путей её решения.

Литература

1. Варенова, Т. В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа» / Т. В. Варенова. – Минск : ГИУСТБГУ, 2007. – 112 с.

2. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Т. В. Егорова. – Балашов : Николаев, 2002. – 80 с.

3. Кувшинова, И. А. Диагностика готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве. Перспективы науки и образования / И. А. Кувшинова [и др.]. – 2019. – № 1 (37). – С. 392–406.

КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ КОЛЛАЖИРОВАНИЯ

Трефилова Ю. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

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

Внимание – необходимое условие для выполнения любой деятельности. Нарушения внимания приводят к нарушению поведения ребенка и его деятельности в целом. От внимания зависят качество и результаты функционирования всей познавательной деятельности: оно обеспечивает отбор поступающей информации, сосредоточенность психической активности на деятельности или объекте, направленность и избирательность познавательных процессов [1].

Внимание обеспечивает эффективность обучения детей. В реальной деятельности познавательные процессы тесно взаимосвязаны и представляют сложную систему. Мыслительные процессы опираются на восприятие и память, сложные формы памяти не возможны без участия мышления, выполнение любого познавательного действия сопровождается вниманием, соответственно внимание включается во все психические процессы и является важной характеристикой познавательной сферы.

У младших школьников с нарушением интеллекта уровень развития внимания обуславливает возможности познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения. Недостаточное развитие внимания у детей, поступающих в специальные школы, приводит к их дезадаптации в начальных классах. Но если возникает проблема в его развитии на фоне особенностей внимания умственно отсталых школьников (непроизвольность, ограниченность объема, низкая устойчивость и переключаемость), то без

коррекционного и воспитательного процессов не обойтись. С целью создания наиболее эффективного коррекционного процесса в него включаются различные методы развития внимания, в том числе различные техники рисования, арт-терапии.

При умственной отсталости характерной особенностью является не только недоразвитие психической, но и познавательной деятельности. Работа с умственно-отсталыми детьми обычными приемами и методами не всегда дает положительные результаты. Поэтому необходимо обогащать педагогический инструментарий коррекционных учреждений новыми коррекционно-развивающими технологиями, такими как арт-терапия.

Понятие «арт-терапии» возникло в контексте идей З. Фрейда и К. Юнга и рассматривалось в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия, который посредством художественного (изобразительного) творчества помогал психически больным выразить в картинах свои скрытые психотравмирующие переживания и тем самым освободиться от них. В дальнейшем это понятие приобрело более широкую концептуальную базу (К. Роджерс, А. Маслоу).

Одной из популярных и эффективных техник современной арт-терапии является техника составления коллажа. Само слово коллаж происходит от французского «collage» – «наклеивание». Суть техники коллажирования заключается в том, что ребенку (или группе) предлагается на бумажную или текстильную основу наклеить картинки, фотографии, различные детали из газет, журналов, плакатов, объединяя их определенной темой. Работа над коллажом может быть как индивидуальной, когда каждый участник делает свой коллаж, так и групповой, когда группа из 4–6 человек делает единый коллаж на определенную тему [2].

Среди основных недостатков внимания умственно отсталых школьников отмечают нарушение концентрации, устойчивости, распределения, переключаемость и объем внимания. У учащихся с нарушениями интеллекта непроизвольное внимание несколько сохраннее произвольного, но и оно отличается своеобразием. Внимание умственно отсталого ребенка находится в прямой зависимости от особенностей его работоспособности.

Таким образом, коллажирование представляет собой синтез трудового воспитания и входит в систему коррекционно-развивающей работы в специальной школе. При всех отклонениях в развитии занятия коллажированием способствуют формированию психических функций: внимания, мышления, так же дифференцируют движения рук и нормализуют взаимодействие речи и деятельности.

Существенную роль в развитии мелкой моторики пальцев, регуляции мышечного тонуса у школьников с умственной отсталостью играют тренировочные упражнения, используемые на первом этапе таких занятий. В процессе овладения детьми художественно ручным трудом повышается и трудовая, и художественная культура у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология внимания / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : АСТ, 2008. – 704 с.
2. Разумова, Е. Ю. Дигностические и терапевтические возможности работы с коллажами в арттерапии // Е. Ю. Разумова. – М. : Труды МЭЛИ: электронный журнал, 2010. – 254 с.

ПРОБЛЕМА НЕСООТВЕТСТВИЯ ТРЕБОВАНИЯМ УЧРЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Третьякова А. Д. (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Магнитогорск)

Научный руководитель – Н. А. Долгушина, канд. мед. наук, доцент

Вопрос о проблемах инклюзивного и специального обучения в системе образования Российской Федерации является одним из самых существенных проблемных вопросов. Задачей данной работы является теоретическое исследование одного из барьеров, препятствующих повышению уровня образования в стране.

Федеральная служба государственной статистики предоставляет данные о том, что численность детей с инвалидностью в России в 2016 году составляла 617 тысяч человек, в 2017 году равнялась 636 тысячам детей, в 2018 году она составляла 651 тысячу детей, с 1 января 2019 года – 670 тысяч детей [1].

Одной из главных проблем специального и инклюзивного образования является проблема несоответствия требованиям специального образования многих образовательных учреждений.

Данная проблема включает в себя материально-техническое и учебно-методическое несоответствие, недостаточно полную разработку нормативной базы их лицензирования, аттестации, аккредитации, при этом учитывая специфику этих учреждений.

Во многих специальных (коррекционных) инклюзивных учреждениях материально-техническая база не соответствует условиям, которые необходимы для реабилитации и обучения детей. У некоторых специальных учреждений нет возможности приобретения необходимого оборудования, а также специальной мебели для индивидуального и коллективного пользования.

Единственным источником пополнения материально-технической базы являются средства федеральной и региональных целевых программ «Дети-инвалиды», которые, конечно, не обеспечивают всех потребностей. Свыше 45 % специальных образовательных учреждений находятся в аварийном состоянии и требуют капитального ремонта. Важно отметить, что строительство новых объектов почти не ведется. Все виды благоустройства, обеспечивающие полноценную деятельность по реабилитации и обучению, имеют лишь 55 % специальных образовательных учреждений [2, с. 2].

Лицензирование специальных образовательных учреждений является важной проблемой в системе образования РФ. При выявлении несоответствия требованиям, предъявляемым к помещению, материальной базе или штату работников детского сада, в оформлении документа может быть отказано.

Если имеются ошибочно оформленные документы, то лицензирование не представляется возможным до исправления всех ошибок. Однако данная процедура не является лицензионной работой, так как административные правонарушения могут быть наказаны денежными штрафами в случае, если государству не причинен значительный ущерб.

Для решения данной проблемы в ежегодном послании Президента Федеральному собранию В. В. Путин предложил ускорить лицензирование новых образовательных учреждений, чтобы до конца 2021 года создать 255 тысяч новых мест в яслях [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что одна из основных задач для страны – это образование детей с особыми потребностями, что действительно является необходимым условием для создания инклюзивного общества, где каждый будет чувствовать свою причастность и необходимость действий. Каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, общество должно предоставить возможность полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу окружающим и стать полноправным членом этого общества.

Литература

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020 «Послание Президента Федеральному собранию» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/. – Дата доступа: 10.02.2020.
2. Решение Коллегии Минобразования РФ от 09.02.1999 №3/1: о психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе образования. – С. 2.
3. Статистика: <https://tass.ru/obschestvo/6606985>: число детей с инвалидностью в России выросло до 670 тыс. в 2019 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/6606985>. – Дата доступа: 10.02.2020.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

*Тышковец А. В. (УО «Полесский государственный университет», Пинск)
Научный руководитель – Л. Н. Лаптиева, канд. пед. наук, доцент*

Внимание общества чаще всего сосредотачивается на людях, различных по внешнему виду или поведению. Особой социальной группой, которая в силу своих физических и психических отличий вызывает к себе различные отношения, являются лица с ограниченными возможностями (ОВЗ). Отношения общества к таким людям меняются на протяжении столетий.

Целью нашего исследования является изучение отношения студентов 3 курса факультета организации здорового образа жизни (ФОЗОЖ) УО «Полесский государственный университет» к детям с ограниченными возможностями.

В исследовании приняли участие 20 человек УО «Полесский государственный университет». Нами был использован следующий метод: анализ литературы, анкетирование.

Существуют группы заболеваний, которые не приводят к инвалидности, но ограничивают жизнедеятельность людей. Дети с ограниченными возможностями – это дети, заболевание которых приводит к снижению качества жизни, но при лечении и использовании медицинской техники они могут и впоследствии жить и обслуживать себя самостоятельно.

В анонимном анкетировании приняли участие студенты 3 курса ФОЗОЖ УО «Полесский государственный университет». Общее число опрошенных в ходе исследования составило 20 студентов от 19 до 20 лет (11 девушек и 9 юношей).

Анкета содержала 10 вопросов и состояла в основном из альтернативных закрытых вопросов, т. е. вопросов, включающих в себя все возможные варианты ответов, из которых опрошиваемому необходимо выбрать тот, который более всего соответствует его мнению.

Результаты проведенного исследования позволили выявить следующие данные:

На вопрос: «Как вы относитесь к детям с ограниченными возможностями?» опрошенные ответили следующим образом: 30 % – нейтрально; 50 % – хотят помогать; 20 % – стараются избегать.

На вопрос: «В какой школе лучше всего учиться детям с ОВЗ?» респонденты ответили следующим образом: 50 % – в специальной школе; 10 % – в общеобразовательной школе; 40 % учиться на дому.

На вопрос: «Готовы ли вы работать с людьми с ОВЗ?» учащиеся ответили следующим образом: 60 % – да; 30 % нет; 10 % – не знают.

На вопрос: «Какие способы общения с детьми с ОВЗ ты бы предпочел (а)?» опрошенные ответили следующим образом: 10 % – близкая дружба; 60 % – случайное общение на улице; 30 % – не желают общаться.

На вопрос: «Как часто ты общаешься с людьми с ОВЗ?» учащиеся ответили следующим образом: 60 % – никогда; 30 % – иногда; 10 % – часто.

На вопрос: «Какие чувства ты лично испытываешь по отношению к детям с ОВЗ?» опрошенные ответили следующим образом: 10 % – равнодушие; 50 % – доброту; 20 % – жалость; 20 % – раздражение.

На вопрос: «Если бы в вашу группу поступил студент с ОВЗ, как бы вы отнеслись к этому?» респонденты ответили следующим образом: 70 % – их бы это никак не затронуло; 20 % – им бы это не понравилось; 10 % – они бы избегали общения.

На вопрос: «Как вы относитесь к интегрированной образовательной среде?» опрошенные ответили следующим образом: 40 % – положительно; 50 % – некоторые аспекты обучения устраивают, а некоторые – нет; 10 % – отрицательно.

На вопрос: «Знаете ли вы о жизни людей с ОВЗ?» респонденты ответили следующим образом: 50 % – знают; 40 % – имеют смутное представление; 10 % – ничего не знают.

На вопрос: «Как вы думаете, человек с ОВЗ...» опрошенные ответили следующим образом: 20 % – считают, что они должны быть изолированы от общества; 50 % – считают, что они обычные люди; 30 % – считают, что они должны находиться в своей специальной группе.

Результаты анкетирования показали, что большинство студентов 3 курса ФЗОЖ УО «Полесский государственный университет» положительно относятся к детям с ограниченными возможностями.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Федорова А. В. (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

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

В настоящее время нарушение звукопроизношения является одним из наиболее распространенных дефектов речи детей. Статистические данные отечественных и зарубежных исследователей указывают, что недостатки произношения имеются у 25–30 % детей дошкольного возраста (5–6 лет), у 17–20 % детей младшего школьного возраста (7–9 лет) [1].

Овладение правильным звукопроизношением является одним из ключевых звеньев подготовки к успешному обучению в школе. Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной доказано, что 25–30% учащихся, испытывающих значительные речевые трудности, не способны полностью усвоить программу массовых дошкольных и школьных учреждений, испытывают трудности в овладении чтением и письмом. Самым распространенными недостатками речи у детей старшего дошкольного возраста являются нарушения звукопроизношения. Следовательно существует необходимость целенаправленного формирования у детей старшего дошкольного возраста правильного звукопроизношения. Многие практикующие логопеды, исследователи в настоящее время приходят к выводу об эффективности проведения логопедической работы с применением дидактических игр.

Дидактическая игра – один из методов воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Это вид деятельности, используя который, возможно преодолеть различные затруднения в речи, в том числе, нарушения звукопроизношения. Дидактические игры, используемые в коррекции звукопроизношения, призваны решать такие задачи, как подготовка артикуляционного аппарата к постановке нарушенного звука и закрепление правильного звукопроизношения.

Формирование правильного звукопроизношения включает в себя развитие ощущений артикуляционных движений и артикуляционного праксиса. К этим ощущениям необходимо привлекать внимание ребенка, начиная упражнения с обязательным сопровождением зрительного контроля постановки позы. Одним из факторов, определяющих успешность работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста, является частота повторений правильно произносимого звука. Задача по коррекции звукопроизношения может решаться в течение всего дня с помощью дидактических игр, которые включаются в различные режимные моменты. Игровые упражнения, предлагаемые в течение всего дня, приучают детей контролировать свое произношение. Этот контроль осуществляется благодаря артикуляционной гимнастике и речевым играм, которые связаны с движениями. Все эти игровые упражнения не утомляют, а снимают напряжение органов речи.

В рамках данного исследования нами было проведено логопедическое обследование звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Каракулинский детский сад № 2. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 25 человек. Из 25 детей для проведения коррекционной работы было отобрано 10 человек с нарушением звукопроизношения, также определялась группа звуков, нуждающихся в коррекции (методика обследования звукопроизношения Р. Е. Левиной) [2].

На втором этапе исследования нами была реализована коррекционная программа, направленная на преодоление нарушений звукопроизношения. Каждое коррекционное занятие проводилось с использованием дидактических игр [3].

После завершения коррекционной работы, на контрольном этапе эксперимента, нами была повторно применена методика определения звукопроизношения. Логопедическое обследование звукопроизношения контрольной и экспериментальной групп детей выявило существенные различия в состоянии данного процесса. У детей экспериментальной группы, в коррекционную работу с которыми были дополнительно включены дидактические игры, процессы звукопроизношения устранены у 60 % респондентов (3 ребенка); звуки находятся на этапе автоматизации у 40 % (2 ребенка). Тогда как у детей из контрольной группы звукопроизношение нормализовалось у 20 % (1 ребенок); данный процесс находится на этапе автоматизации у 80 % (4 ребенка).

Как видно из представленных данных, дети, с которыми в коррекционной работе использовалась дидактическая игра, достигли более высоких результатов. Игра действительно является одним из эффективных методов коррекционного воздействия и, являясь ведущей деятельностью у детей дошкольного возраста, обладает и воспитывающими, и обучающими характеристиками. Применение игры в логопедической работе имеет большое значение и является результативным.

Литература

1. Баранов, А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации / А. А. Баранов // Педиатрия. – 2012. – № 3 (91). – С. 9–14.
2. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с патологией нервной системы / под ред. Н. Н. Володина, В. М. Шкловского. – М. : РНИМУ им. Пирогова, 2015. – С. 5.
3. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г. С. Швайко. – М. : Просвещение, 2008. – С. 46–55.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Федорова А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

Коммуникативная функция речи является основополагающей для социализации ребенка в обществе. Реализовать процесс общения невозможно не владея коммуникативными умениями. Под коммуникативными умениями мы понимаем желание вступить в контакт с окружающими и умение организовать общение; умение начать и завершить разговор; привлечь внимание собеседника; поддержать беседу; умение слушать и понимать собеседника; адекватно использовать речевые и неречевые средства общения [1].

У детей с интеллектуальной недостаточностью в связи с системным нарушением речи присутствуют особенности в развитии общения: отсутствует внеситуативный диалог; наблюдаются существенные расхождения между словарным запасом и развитием коммуникативной функции речи; возникший контакт является кратковременным и после прерывания больше не возникает, что связано со снижением мотивационной потребности в высказываниях; ребенок не понимает свою роль собеседника; присутствуют неадекватные речевые реакции из-за непонимания содержательной стороны речи [1], [2], [3], [4].

Д. Й. Аугене отмечает, что дети с интеллектуальной недостаточностью практически не пользуются вербальными средствами общения, в основном изъясняются с помощью жестов. Если речевое общение и возникает, то является кратковременным. Автор отмечает взаимосвязь между развитием речи, формой общения и активностью владения речью в общении: чем менее активно ребенок участвует в вербальном общении, тем ниже уровень его речевого развития и более элементарна форма общения. Речевые высказывания часто оказываются не связанными с ситуацией и не направленными на достижение

коммуникативных целей. Дети не проявляют внимания и интереса к партнеру или действуют со сверстниками как с объектом, а не как с субъектом [2].

Э. Кулеша в процессе наблюдения за предметной деятельностью детей с нарушением интеллекта выявила, что у детей нет желания вступить в зрительный контакт с другим ребенком, дети не предпринимают попыток налаживания деловых отношений друг с другом. У детей не сформированы умения поиска и отбора средств к установлению общения [3].

Дети с тяжелыми множественными нарушениями (ГМН) представляют собой весьма разнородную группу, однако у всех детей наблюдается нарушение интеллекта. Следовательно, отмечается как нарушение речи в целом, так и коммуникативной деятельности, в частности. Зачастую дети этой категории не в состоянии овладеть разговорной речью. В таком случае необходимо использование невербальных средств общения.

В процессе реализации программы Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (предметная область – Коммуникация) происходит целенаправленное, поэтапное овладение детьми коммуникативными навыками в соответствии с их индивидуальными возможностями. Работа строится с учетом зоны актуального и ближайшего развития детей.

На наш взгляд, коррекционно-развивающую работу целесообразно строить на диагностической основе, с использованием разработанных нами диагностических карт, которые помогают выявить уровень речевого развития ребенка, уровень сформированности у него коммуникативных умений. Затем, с опорой на предметную область «Коммуникация», составляется индивидуальная программа развития, индивидуальное планирование работы, которое носит сквозной характер, т. е. работа проводится во всех предметных областях программы, позволяя закреплять сформированные ранее навыки. На основе программы и с учетом индивидуальных особенностей и возможностей составляются конспекты занятий.

Такая система работы позволит сформировать у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями максимально возможные в каждом конкретном случае, коммуникативные умения. Это, в свою очередь, позволит ребенку и его семье социализироваться в обществе.

Литература

1. Мамонько, О. В. Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе спортивно-игровой деятельности / О. В. Мамонько // Весті БДПУ. – 2003. – № 1. – С. 56–60.
2. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
3. Аугене, Д. Й. Игра как средство активизации речевого общения умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Д. Й. Аугене. – М., 1987. – 18 с.
4. Кулеша, Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми детьми / Э. Кулеша // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 65–68.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ КИНЕЗИОЛОГИИ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Филон Д. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, ст. преподаватель

Современному специалисту в области специального образования важно не только обладать академическими и профессиональными компетенциями узкой направленности с учетом конкретной категории детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), но и быть компетентным в области смежных медико-биологических наук. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) ставит перед собой практические цели, для достижения которых необходимо использовать комплексные знания, различные методы и приемы, эффективно воздействующие на все психоречевое развитие ребенка. Сведения из анатомии, физиологии, психофизиологии дают специалисту представления об анатомическом строении мозга и его функциях, о влиянии полноценности работы отделов центральной нервной системы на психомоторное, психоречевое развитие человека.

Правое полушарие мозга человека отвечает за создание, оперирование реальными образами предметов, узнавание их в различных ситуациях; за ориентацию в пространстве и восприятие пространственных отношений и др. Левое полушарие отвечает за устную и письменную речь (содержит в себе центры речи), мышление, способность к анализу, оперирование словами, символами, знаками и др. Оба полушария соединены мозолистым телом, которое образовано нервными волокнами, идущими из одного полушария в другое. Для полноценного функционирования организма необходима слаженная работа обоих полушарий мозга, соответственно отсутствие слаженности, интеграции – основная причина трудностей в освоении образовательной программы ребенком дошкольного и младшего школьного возраста [1].

Функциональная связь обоих полушарий, их интегрированное взаимодействие формируется начиная с младенчества, в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда, благодаря перекрестным движениям рук и ног, происходит координация движений тела и полушарий головного мозга между собой. Стимулировать межполушарное взаимодействие помогают специальные кинезиологические упражнения.

Приведем трактовку понятия «кинезиология», предлагаемую в пособии А. Л. Сиротюк, – это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения [1].

Кинезиологические упражнения как основной практический метод кинезиологии – это комплекс движений, позволяющий активизировать межполушарное взаимодействие, развивать комиссуры мозга как межполушарные интеграторы, через которые левое и правое полушария обмениваются информацией, происходит синхронизация их работы [2].

Исследования ученых-физиологов (М. М. Кольцовой, Е. И. Исениной, Л. В. Антаковой-Фоминой) подтверждают связь интеллектуального развития детей и пальцевой моторики, ученых-дефектологов (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Л. И. Белякова, Н. А. Рычкова и др.) – прямую зависимость уровня развития речи от степени сформированности тонких движений рук, тренировка которых стимулирует общее и речевое развитие ребенка [3].

По данным Е. Ф. Архиповой, электрофизиологические исследования демонстрируют, что во время ритмических движений пальцами у ребенка резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга. При этом ритмические движения (сгибание и разгибание) пальцев правой руки усиливают электрические колебания в лобной и височной зонах левого полушария мозга, а движения левой руки – правого полушария [4].

В связи с увеличением количества детей с различными речевыми нарушениями, с трудностями в обучении и социальной адаптации, исследователями признается важность проведения в составе комплексной коррекционно-развивающей работы кинезиологической коррекции.

Применение методов кинезиологии позволяет улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю [1].

В коррекции речевых нарушений кинезиологические методы способствуют как развитию дыхательной системы организма, так и развитию подвижности органов артикуляционного аппарата, что является актуальным при дислалии, ринолалии, дизартрии. Развитие общей моторики тела за счет кинезиологических упражнений является полезным для всех детей с ОПФР, поскольку моторные функции являются базовыми с точки зрения психофизиологии для психоречевого и познавательного развития ребенка.

Таким образом, методы кинезиологии влияют на деятельность мозга, стимулируют межполушарное взаимодействие, психоречевое развитие детей и могут являться теми составляющими образовательного процесса, которые помогут учителю-дефектологу добиться поставленных коррекционно-развивающих целей и задач.

Литература

1. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / Л. А. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.
2. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Р-на-Д., 2003. – 448 с.
3. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 48 с.
4. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 320 с.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ КВИЛЛИНГА *Хазияхметова Г. И. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)* *Научный руководитель – Н. М. Ичетовкина, канд. пед. наук*

Младший школьный возраст – период наибольшей пластичности нервной системы и восприимчивости к обучению – наиболее сензитивен для формирования важнейших видов психической деятельности, в нем закладывается фундамент дальнейшего развития ребенка. В современном мире младшему школьнику приходится сталкиваться с различными проблемами – это и активный ритм жизни ребёнка, и всегда занятые родители, новые школьные программы, высокие требования, изменения социального статуса ребёнка, социального окружения и многое другое. В результате усиливается чувство тревожности, несоответствия ожиданиям окружающих. Для младших школьников с интеллектуальными нарушениями характерны частые проявления беспокойства и тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе.

По мнению Т. И. Яндановой [1], эмоциональное состояние тревожности у умственно отсталых школьников связано с определенными бытовыми ситуациями. Особенности понимания тревожных состояний такими школьниками связаны с уровнем их познавательного развития.

Исследованием проблемы детской тревожности и способов ее снижения занимались многие ученые психологи и педагоги (Н. Е. Лысенко, Р. С. Немов, Р. В. Овчарова, А. М. Прихожан, Е. И. Рогов, С. Л. Рубинштейн и др.). В отечественной и зарубежной психологии огромное количество литературы посвящено изучению школьной тревожности ребенка. Глобальный вклад в разработку данной проблемы внесли такие ученые, как Г. Г. Араkelов, Л. С. Выготский, Ю. А. Зайцев, С. О. Кьеркегор, Дж. Локк, А. М. Прихожан, Б. Спиноза, З. Фрейд.

Наукой доказано, что одним из показателей нормального физического и нервно-психического развития ребенка является развитие руки, ручных умений, или, как принято говорить, мелкой моторики. Регулярные упражнения по развитию мелкой моторики улучшают память, умственные способности ребенка, устраняют его эмоциональное напряжение, улучшают деятельность сердечно-сосудистой и пищеварительной систем, развивают координацию движений, силу и ловкость рук, поддерживают жизненный тонус.

Развивать моторику можно разнообразными способами. Традиционными способами являются игры с мячом; мелкими деталями (конструктор, вкладыши, собирание природного материала в виде шишек, ракушек и т. п.); шнуровки, пазлы; работа с бумагой, глиной; пальчиковые упражнения и гимнастика. Среди нетрадиционных способов развития моторики можно выделить прикладное творчество.

В последнее время большую популярность приобрела техника работы с бумагой – «квиллинг». Д. Чиотти дала следующее определение понятию «квиллинг» – это искусство изготовления различных узоров из тонких, скрученных в спиральки полосок бумаги [2]. Квиллинг также называют «бумагокручением» или бумажной филигранью.

Работая с тонкими полосками, закручивая их своими руками, ребенок активно развивает мелкую моторику рук. А следствием развития мелкой моторики является его общее развитие, создание благоприятного эмоционального фона, повышение активности ребенка, развитие навыков снижения мышечного и эмоционального напряжения.

Таким образом, квиллинг – это не только развитие моторики, воображения, внимания, мышления, эстетики, но и возможность реализовать потенциал младшего школьника, повышение мотивации в работе с собственными чувствами, страхами, беспокойством, обучение навыкам расслабления и саморегуляции, снятие тревожности, напряжения.

Литература

1. Янданова, Т. И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях: дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2000. – 190 с.
2. Чиотти, Д. Оригинальные поделки из бумаги / Д. Чиотти. – М. : Издательство «Мир книги», 2008. – 96 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОСОДИЧЕСКУЮ СТОРОНУ РЕЧИ КАК НАУЧНОГО ПОНЯТИЯ ЛОГОПЕДИИ

Хандрико Е. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Н. В. Чемоданова, ст. преподаватель

В специальной литературе одной из актуальных проблем является вопрос терминологической адекватности. Данный вопрос связан с определением понятий «интонация» и «просодическая сторона речи». Данные понятия не имеют четких различий и часто не разграничиваются авторами в научных работах. Например, при определении просодики авторы часто используют такие слова, как «ритмико-интонационный», «интонационный», включают в компоненты просодики интонацию.

Так, Е. Э. Артемова указывает на то, что для полноценного оформления речи необходимо участие таких компонентов просодики, как тембр, мелодика, пауза, ударение, ритм и темп [1].

А. В. Консур, М. В. Шорохова в статье, посвящённой описанию современного взгляда на структуру просодической стороны речи, указывают, что к компонентам просодики относятся тон голоса, тембр, сила звучания голоса, мелодика, паузы, словесное логическое ударение и темп речи. Также указывают на то, что важной составляющей просодики является интонация, которая определяется как средство передачи коммуникативного смысла и эмоциональных оттенков речи [2].

Такие авторы, как Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова, Е. Е. Шевцова, характеризуя интонацию, указывают на её важнейшую особенность – использование просодических характеристик.

Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова определяют интонацию как комплекс просодических средств: мелодика, длительность, темп, интенсивность, пауза, просодический тембр [3].

О. И. Лазаренко указывает на то, что интонация представляет собой сложное и целостное явление взаимодействующих звуковых элементов речи, определяемое содержанием и целью высказывания, которая включает следующие компоненты: силу голоса, которая состоит из громкости и логического ударения, темп, ритм, паузу, мелодику, эмоциональный тон и тембр речи [4].

Е. Е. Шевцова определяет интонацию как комплекс взаимосвязанных ритмико-мелодических компонентов речи, который состоит из мелодики, темпа, ритма, ударения, паузы и тембра произнесения [5]. С. Н. Цейтлин определяет просодическую систему языка как совокупность интонации и ударения [6].

Проанализировав работы авторов, занимающихся описанием компонентов просодики и интонации, нами были определены основные компоненты просодической стороны речи, которые определяли в своих работах все авторы.

Мелодика – прослеживаемое во времени изменение частоты основного тона высказывания. С помощью мелодики можно делить высказывание на ритмические отрезки, связывать части высказывания в единое целое, выделять важные части высказывания, выражать эмоции, выражать отношение говорящего к этому высказыванию. Также с

помощью мелодики различают коммуникативные типы высказывания: побуждения, вопроса и повествования [5].

Мелодика тесно связана с тембром речи.

Тембр – индивидуальная качественная окраска звучания, которая образуется за счёт специфического соотношения силы основного тона и обертонов, и зависят от строения гортани, носовой и ротовой полости. Тембр передаёт различные эмоциональные оттенки голоса с помощью изменения звонкости, звучности и чистоты звучания.

Минаева Л. В. выделяет следующие качества тембра голоса: придыхательность, представляющая собой недостаточное смыкание голосовых связок; шепот, образующийся с помощью слабого давления на голосовые связки; хриплость, возникающая в результате пересмыкания голосовых связок и напряжённости мышц гортани; приглушённость, под которой понимают сочетание придыхания и хрипlosti и образующуюся вследствие повышения напряжения голосовых связок и стенок гортани; звонкость, которая получается в результате смещение центра резонанса в сторону головного резонатора; грудное звучание, появляющееся вследствие сдвига резонанса в сторону грудного резонатора в результате расширения стенок гортани; назальность которая возникает вследствие прохождения части воздуха через носовую полость из-за недостаточной напряжённости мышц мягкого нёба [7].

Ритм представляет собой равномерное чередование ударных и безударных элементов речи (слог, слово) с постепенным ускорением и замедлением, напряжением и ослаблением долготы и краткости речи через определённые промежутки времени. Наиболее выразительно чувство ритма проявляется в стихотворной речи и ощущается только в единстве с содержанием текста [1].

Ритм упорядочивает звуковой, словесный и синтаксический состав речи, он тесно взаимосвязан с темпом.

Темп – это средство художественной выразительности речи, которое определяет скорость произнесения речевых отрезков и зависит от эмоционального состояния говорящего. Темп речи может характеризоваться как быстрый, нормальный, медленный. Оптимальным темпом речи в зависимости от условий и состояния человека может быть медленный, быстрый или умеренный [3].

Пауза – перерыв в звучании речи, прекращение фонации. Акустически это выражается в угасании интенсивности голоса и прекращении звука, а физиологически как прекращение работы артикуляции. Паузы можно различать по продолжительности, при этом частота и длительность паузы зависит от тембра речи и границ высказывания. Пауза выполняет физиологическую функцию, которая заключается в создании перерыва в процессе высказывания для дополнительного добора воздуха [3].

Ударение – выделение отдельного элемента речи (слога, слова) в последовательности похожих элементов с помощью изменения акустических характеристик выделенного элемента, т. е. изменения длительности и интенсивности, повышении и понижении тона его произнесения. Выделяют несколько видов ударения: словесное, которое организует фонетическую целостность слова и выделяет ударный слог в слове; синтагматическое, которое определяет границы синтагмы, выделяя последний гласный в ней; логическое, которое служит для выделения наиболее важного слова с целью передачи смысла высказывания; фразовое, которое определяет завершение высказывания [5].

Таким образом, по итогам анализа литературы было определено, что на данный момент имеется большое количество различных подходов к определению понятия и компонентов просодической стороны речи. Данная тема является актуальной в связи с тем, что проведение коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений просодической стороны речи включает в себя комплексную работу, проводимую с учетом межкомпонентной взаимосвязи основных элементов просодики. Многообразие просодических компонентов влияет на выразительность речи, её эмоциональную окраску и эффективность коммуникации.

Литература

1. Артемова, Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография / Е.Э. Артемова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Консур, А. В. Современный взгляд на структуру просодической стороны речи / А. В. Консур, М. В. Шорохова // Науч.-метод. электр. журнал «Концепт» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2018/182006.htm>. – Дата доступа: 10.02.2020.
3. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151 с.
4. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей / О. И. Лазаренко. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
5. Шевцова, Б. Б. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.
6. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 206 с.
7. Минаева, Л. В. К вопросу о метаязыке просодического описания речи / Л. В. Минаева. – М. : Высшая школа, 1978. – 198 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Чирич Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Жлудова, канд. пед. наук, доцент

Фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова, т. е. производить мыслительные операции – звуковой анализ и синтез [1]. Формирование фонематического слуха и фонематического восприятия имеет огромное значение для овладения навыками чтения и письма, так как основой в обучении фонетике является формирование способов звукового анализа и синтеза.

Учёные описывают различное количество этапов в развитии речи детей, по-разному определяют их, указывают различные возрастные границы каждого этапа. Однако это деление на периоды условно и вводится только для удобства изучения путей развития детской речи.

Так, фонематическое представление о звуковом составе языка закладывается у ребенка на основе сформированного навыка слышать и различать звуки (фонематическое восприятие), выделять их на фоне слова, делать анализ по выделенным звукам (фонематический анализ). Фонематический анализ, синтез и представления развиваются на базе фонематического восприятия, которое, в свою очередь в процессе онтогенеза проходит несколько стадий своего развития.

В подавляющем большинстве дети с трудностями в обучении имеют задержку психического развития (ЗПР). У детей с ЗПР нарушаются многие психические функции, в том числе фонетическая сторона речи: отсутствие звука, неясность произношения звуков, искажение звука, замена звуков более простыми по артикуляции, смешение звуков, нестойкость употребления нарушенных звуков [2, с. 123].

В работах Р. Е. Левиной описаны 2 источника нарушения фонематического восприятия. 1-й проявляется в недоразвитии перцептивных процессов. То есть ребенок либо не слышит существенных фонологических различий, либо не придает им значения. 2-й – это дефект артикуляционного аппарата или закрепившаяся ошибка артикуляции. Другими словами, фонемы не различаются потому, что они как положено не разведены в произношении [3, с. 98].

Исследование особенностей фонематического восприятия у младших школьников с трудностями в обучении проводилось на базе класса интегрированного обучения и воспитания ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозырь».

С опорой на пособие Г. В. Чиркиной были подготовлены и использованы диагностические задания с целью определения уровня фонематического восприятия учеников [4]. Задания были на определение уровня фонематического восприятия в произношении

отдельных звуков, слов, предложений и текста. Все результаты выполнения заданий оценивались в баллах. Средний уровень сформированности фонематического восприятия имеют 3 учащихся (60 %), уровень ниже среднего имеют 2 учащихся (40 %), низкий и высокий уровни не выявлены (рисунок).

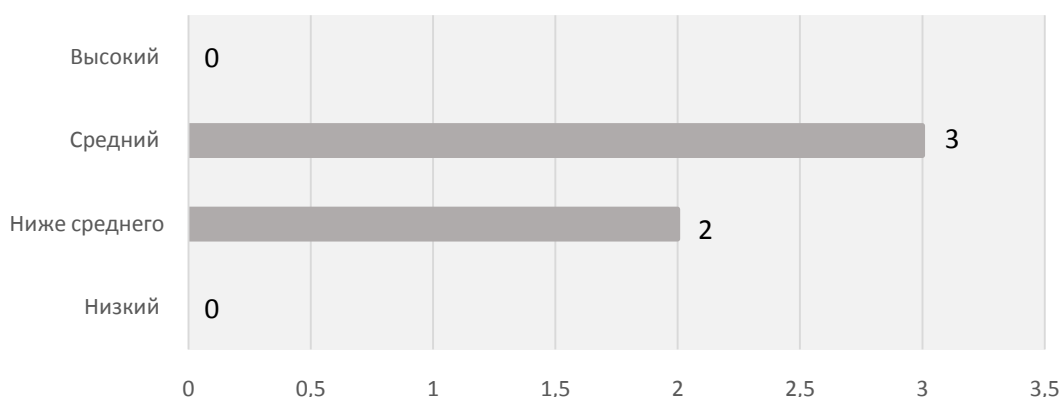


Рисунок – Результаты изучения фонематического восприятия учащихся

Таким образом, у обследованных младших школьников имеются значительные трудности в развитии фонематического восприятия. А это свидетельствует о необходимости разработки и реализации плана коррекционно-развивающей работы по формированию фонематического восприятия у младших школьников с трудностями в обучении.

Вся работа опирается на живую, звучащую речь, на развитие активной устной речи учащихся. С учетом типологических и индивидуальных особенностей формирования фонематического восприятия у детей, имеющих задержку психического развития, учителю-дефектологу необходимо грамотно организовать работу в данном направлении. Ее важнейшей характеристикой является привлечение педагогов и родителей под руководством логопеда к активному участию в коррекционном процессе. Разработанные нами методические рекомендации и дидактический материал может быть использован родителями при самостоятельных занятиях с детьми, учителями и воспитателями при проведении уроков, коррекционных занятий и внеклассных мероприятий.

Литература

1. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова [Электронный ресурс]. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. / Р. И. Лалаева [и др.]. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
3. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
4. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Юшко В. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, ст. преподаватель

Проблеме развития фонематического восприятия в онтогенезе посвящены многие исследовательские труды, в частности, В. И. Бельтюкова, Е. Н. Винарской, Р. Е. Левиной, Н. Х. Швачкина и др. Понятие «фонематическое восприятие», данное Д. Б. Элькониным, определяется как специальные умственные действия, направленные на дифференциацию фонем, а также на установление звуковой структуры слова [1].

Для фонематического восприятия у детей с нормальным речевым развитием характерны: достаточная способность различать звуки по высоте и тембру, определение интонации речи на слух, способность повторять звуки в услышанном слове.

На современном этапе развития логопедии острым вопросом является резкое увеличение нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Среди разных речевых расстройств в дошкольном возрасте фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) является достаточно распространенным. ФФН связано с неспособностью различать фонемы родного языка на слух.

У детей дошкольного возраста с нарушениями фонематического восприятия выявляется ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова, отмечается их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом. Отсутствие полноценного восприятия фонем делает невозможным правильное произнесение звуков и, кроме того, не позволяет детям в достаточной степени овладеть лексикой и грамматической системой, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом и коммуникацию, овладение чтением и письмом, образовательной программой [2]. Актуальность проблемы стимулирует тщательное изучение фонематического восприятия, поиск новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционно-педагогическую работу.

Целью экспериментального исследования стало выявление состояния фонематического анализа и синтеза у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Педагогический эксперимент проводился на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 12 г. Мозыря для детей с тяжелыми нарушениями речи». В исследовании приняли участие 14 детей с общим недоразвитием речи (по 7 воспитанников средней и старшей групп). Для реализации цели исследования была применена методика Т. А. Фотековой, И. Д. Коненковой, Л. Ф. Спириной [3].

Изучение состояния восприятия и дифференциации звуков показало недостатки этих процессов как в среднем, так и старшем дошкольном возрасте. Однако показатели сформированности фонематического восприятия и дифференциации у детей старшего возраста значительно улучшены. Так, у 6 (60 %) детей дошкольного возраста средней группы был отмечен низкий уровень сформированности, тогда как такой же количественный показатель – 60 % – у детей старшей группы соответствует уже высокому уровню сформированности фонематического восприятия и дифференциации (все задания дети выполнили верно, с первой попытки).

Обобщая результаты экспериментального исследования, можно сделать вывод, что для большинства детей дошкольного возраста с нарушениями речи были характерны следующие ошибки:

- фонематического восприятия: дифференциация звуков при определении наличия или отсутствия заданного звука в слове; дифференциация оппозиционных звуков, не смешиваемых и смешиваемых в произношении;
- фонематического анализа: выделение звука на фоне слова, начального согласного из слова, а также при определении последовательности звуков в слове;
- фонематического синтеза: составление слова из заданного количества звуков и при составлении слова из звуков, данных в нарушенной последовательности;
- фонематического представления: подбор слова на заданный звук, подбор слова определенной тематики на заданный звук, подбор слова на заданный звук с указанием его места в слове (начало, середина, конец);
- звуко-слоговой структуры слов в составе предложения.

Таким образом, диагностика степени тяжести фонематического недоразвития очень важна для правильного определения направлений коррекционной работы и ее планирования. Своевременность коррекции выявленных недостатков фонематического восприятия позволит улучшить состояние устной речи, предупредить возможные нарушения письменной речи и трудности усвоения учебной программы.

Литература

1. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова. – М. : Просвещение, 2000. – С. 213–227.
2. Жовницкая, О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников / О. Н. Жовницкая // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 48–52.
3. Фотекова, Т. А. Методика для выявления уровней сформированности фонематического восприятия / И. Д. Коненкова, Л. Ф. Спирина. – М. : АРКТИ, 2007. – 55 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА (ДЦП)

Янышева А. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

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

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это нарушение опорно-двигательного аппарата, возникающее вследствие поражения центральной нервной системы, в основном двигательных проводящих путей от головного мозга и двигательных зон [1]. Основные показатели нарушения – двигательные. Но с ними часто сочетаются и различного рода нарушения психики, речи, зрения, слуха.

У детей с ДЦП плохо развита как общая моторика в целом, так и мелкая моторика рук в частности. Детям не только трудно выполнять те или иные действия, но также трудно ощущать эти действия.

Процесс развития моторики рук считается необходимым элементом обучения и развития ребенка. Преодоление нарушений мелкой моторики рук у детей с ДЦП во многом зависит от верного сочетания способов, приемов и методов развития.

Использование традиционных методов, приемов и средств развития мелкой моторики рук не всегда эффективно. Поэтому необходимо искать все новые и усовершенствованные методы, приемы и средства, которые способствовали бы не только развитию моторики рук, но и познавательному развитию ребенка в целом.

В настоящее время таким средством является арт-терапия (терапия творчеством и искусством). Средства арт-терапии активно применяются для реабилитации детей с различными нарушениями, в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП [2]. Арт-терапевтические методы и приемы содействуют развитию сенсомоторики (согласованности в работе глаз и руки), совершенствованию координации перемещений, ловкости, точности в выполнении движений, корректировке моторики пальцев рук. В процессе арт-терапевтических занятий для детей создаются условия для свободного выбора художественного материала, техники, темы и вида работы; условия для выражения собственных эмоций и мыслей; оказывается таким образом недирективная поддержка, помощь в развитии детской инициативы и самостоятельности в различных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной).

С целью развития мелкой моторики рук у детей с ДЦП с применением средств арт-терапии было проведено данное исследование. В исследовании принимали участие дети группы с нарушением опорно-двигательного аппарата (ДЦП) Республиканского реабилитационного центра «Адели» для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, г. Ижевск (Удмуртская Республика) в количестве 12 человек.

На первом этапе исследования нами была проведена психодиагностика развития мелкой моторики рук у определенной выборки респондентов. С этой целью были выбраны методика Е. Г. Шумиловой «Лепим, играя», методика «Коза-дереза» (для исследования статической координации движений), методика «Дорисуй» (для исследования сформированности графомоторных навыков), методика «Рисование по замыслу» (для исследования развития образа рисования) и методика «Рисование ножницами» (для исследования зрительно-моторной координации и мелкой моторики кисти рук).

В результате было выявлено, что у 75 % респондентов (9 чел.) – низкий уровень развития мелкой моторики, 25 % респондентов (3 чел.) имеют средний уровень развития мелкой моторики. Высокий уровень развития мелкой моторики отсутствует. Следовательно,

констатируем, что у большинства детей с ДЦП наблюдается значительное нарушение мелкой моторики рук.

На втором этапе исследования нами была разработана программа коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие мелкой моторики рук у детей с ДЦП с применением средств арт-терапии. Программа рассчитана на 36 часов. В настоящее время программа находится на стадии апробации.

По итогам реализации программы, на контрольном этапе эксперимента, нами будет сделан повторный диагностический срез, проведен анализ полученных результатов, сформулированы выводы. Планируется также оформление рекомендаций для педагогов-дефектологов, методистов, воспитателей, родителей по развитию мелкой моторики рук у детей с ДЦП с применением средств арт-терапии.

Литература

1. Бадалян, Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян [и др.]. – М. : Просвещение, 2004. – 240 с.
2. Мельникова, С. С. Развитие мелких мышц пальцев и кисти руки /С. С. Мельникова // Начальная школа. – 1994. – №8. – С. 28–30.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Ясковец О. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Проблема формирования лексико-грамматического строя речи у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) (далее – трудностями в обучении) занимает одно из ведущих мест в современных научно-практических исследованиях. Нередко трудности в обучении у детей обусловлены задержкой психического развития. Специфика психофизического развития таких детей, их познавательной деятельности в значительной мере влияют на процесс овладения речью. Исследователями констатируется речевая инертность, ограниченность словаря, бедность грамматических конструкций, существенные затруднения в связной речи (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина, Н.Ю. Борякова, Р. Д. Тригер, С. Г., Шевченко, Ю. И. Яковлева и др.) [1], [2], [3].

Цель нашего исследования – изучить особенности лексико-грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении. В проводимом нами исследовании приняли участие 12 обучающихся, среди которых 5 человек с трудностями в обучении и 7 человек с ОНР (включены для проведения сравнения в ходе исследования). Изучение проводилось по направлениям: *исследование активного словаря* – называние предмета по описанию, детенышей животных, подбор обобщающего слова, называние признаков предметов, действий предметов, подбор антонимов, синонимов; *исследование грамматического строя речи* – составление предложений по картинке, предложений из заданного набора слов, пересказ текста, образование слов (относительных имен прилагательных от существительных, сложных слов, притяжательных прилагательных, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами); словоизменение (образование формы родительного падежа множественного числа имен существительных, употребление предлогов, согласование имен прилагательных и числительных с существительными, образование падежных форм имен существительных).

Для проведения обследования и фиксации результатов была разработана карта обследования. Критериями оценки выступили полнота, точность, самостоятельность выполнения заданий. Полученные данные позволили выделить уровни успешности овладения обучающимися лексико-грамматическим строем речи. У обучающихся с трудностями в обучении констатирован средний (60 %) и низкий (40 %) уровни, у обучающихся с ОНР – средний уровень (71 %) и низкий (29 %).

В результате исследования был выделен ряд *особенностей словаря* у обучающихся с трудностями в обучении: неточность употребления слов, их замены, сужение понятий, трудности называния качественных характеристик предмета, действий; особые трудности отмечены в подборе антонимов, синонимов.

При изучении навыка *построения предложений* наблюдались повторения (и ... и...), затруднения при подборе слов («унесли куда-то»). Затруднения вызывали задания на конструирование предложений из заданного набора слов: чаще нарушался порядок слов, либо не все слова были использованы при построении предложения. При *пересказе текста* дети чаще опускали прилагательные, предложения чаще строили простые, при конструировании предложений наблюдались повторы конструкций одного типа, наблюдались побочные ассоциации при пересказе и многократное возвращение к ранее сказанному.

Отмечены нарушения *словоизменения* как существительных, прилагательных, так и глаголов. Наиболее характерными ошибками выступили: неправильное выражение падежных окончаний и замена флексий на более продуктивные –и – ы (*пять красны розы*), нарушение согласования слов в числе, роде и падеже, ошибки в употреблении сложных предлогов. Нарушение формирования процесса *словообразования* проявлялось при словообразовании как существительных, так и прилагательных, при образовании сложных слов и притяжательных прилагательных. Характерными ошибками при словообразовании явились замены суффиксов (дерево – *деревинка, деревушка*; воробей – *воробчик*).

Сравнительный анализ состояния сформированности лексико-грамматических средств у двух групп детей показал, что обучающиеся с трудностями в обучении продемонстрировали более низкий показатель успешности выполнения заданий (49 %), чем обучающиеся с ОНР (56 %). Общим для испытуемых было то, что наибольшие затруднения у детей наблюдались при воспроизведении текста по памяти, пересказе, согласовании падежных конструкций числительного, существительного, прилагательного. Результаты исследования позволили определить основные направления коррекционно-педагогической работы: уточнение лексического значения слова; развитие пассивного и активного словаря; формирование словоизменения; развитие фразовой речи.

Литература

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева [и др.]. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
3. Меженцева, Г. Н. Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития / Г. Н. Меженцева, Ю. И. Яковлева. – Молодой ученый. – 2017. – № 19. – С. 304–307.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Азизов С. Н. (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

Поликультурная компетентность педагога рассматривается как интегральная профессионально-личностная характеристика, представляющая единство ценностного отношения, теоретической и практической готовности к деятельности в поликультурной образовательной среде. Развитие поликультурной компетентности – процесс длительный, включающий, по мнению Г. Д. Дмитриева, несколько этапов: понимание и принятие другой культуры, уважение культурных различий, утверждение культурных различий, формирование толерантности [1].

С целью изучения представлений студентов филологического факультета о феномене поликультурности, сформированности умений общения в поликультурной среде было проведено анкетирование, в котором приняли участие как белорусские, так и иностранные граждане (МГПУ, 2019). Анализ полученных в ходе анкетирования ответов показывает, что 85 % опрошенных достаточно высоко оценивают уровень взаимоотношений, складывающихся с руководством, преподавателями, коллегами по учебе. Абсолютному большинству респондентов (97,9 %) не приходилось сталкиваться в нашей стране с проблемами неприязни на национальной или религиозной почве; 98,5 % из участвовавших в анкетировании иностранных студентов не встречались в период обучения с препятствиями при проведении национальных праздников. В то же время большинство опрошенных студентов (65 %) оценили свой уровень готовности к работе в условиях поликультурной образовательной среды как средний, отметив необходимость формирования умений организации учебно-воспитательной деятельности с учетом индивидуально-психологических и социокультурных особенностей личности. Причинами межличностных конфликтов чаще всего, по мнению участников анкетирования, являются недостаточный уровень коммуникативной толерантности, различия в представлениях о ценностях, неумение принимать ценности другого человека, неумение регулировать свое эмоциональное состояние, недостаточный уровень эмпатии.

Результаты анкетирования подтверждают необходимость целенаправленной работы по формированию у студентов системы знаний, умений, ценностных ориентаций, профессионально значимых качеств, обеспечивающих эффективное поликультурное взаимодействие. Формирование поликультурной компетентности следует рассматривать, на наш взгляд, как неотъемлемую часть поликультурного воспитания студентов и перспективное направление подготовки педагогов. Как отмечает Г. Д. Дмитриев, будущим учителям особенно важно «уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [1, с. 116].

Разработанная нами программа поликультурного воспитания студентов включает следующие взаимосвязанные направления:

- формирование ценностного отношения к национальной и мировой культурам, представителям других культур;
- формирование системы знаний, значимых для деятельности в условиях педагогики многообразия и жизни в поликультурной среде;
- формирование умений, необходимых для реализации целей и задач поликультурного воспитания.

Основные мероприятия программы: круглые столы «Поликультурная образовательная среда современного учреждения образования», «Культурная самоидентичность личности»; семинары-практикумы «Этика и культура межнационального общения», «Молодежные субкультуры»; тренинги по основам межкультурных коммуникаций, профилактике межкультурных конфликтов; конкурсы, викторины на знание национальной и мировой культуры и истории; гражданско-патриотический проект «Мы вместе!»; кураторские часы; экскурсии по историко-культурным местам Республики Беларусь и заочные экскурсии по музеям мира; литературные вечера, посвященные юбилейным датам белорусских и зарубежных писателей; фестиваль «Созвездие языковых культур»; подготовка студентами исследовательских и творческих проектов; волонтерская деятельность.

Как было отмечено выше, поликультурная компетентность является интегративным качеством личности. В связи с этим работа по её формированию должна осуществляться комплексно, на нескольких уровнях: мотивационном, когнитивном, эмоциональном; в учебном процессе и внеаудиторной воспитательной деятельности.

Литература

1. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

ФАКТОРЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Апанасёнок В. М. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, ст. преподаватель

В современном обществе всё большую роль занимает сеть Интернет. Активное развитие информационных технологий сопровождается проникновением во все сферы жизнедеятельности человека, что обуславливает глобальные социальные трансформации. Благодаря инновационным достижениям открываются неограниченные возможности для всестороннего и гармоничного развития личности, однако, с другой стороны, обостряется проблема отчуждения личности, стандартизация образа жизни, засилие «массовой культуры». Вместе с этим ежегодно возрастает число подростков, страдающих компьютерной и интернет-зависимостью. В виртуальное пространство подростки сбегают от проблем в реальной жизни, испытывая при этом ложное ощущение благополучия и безопасности. Все это оказывает негативное влияние на формирование личности подростка в период активной социализации.

Компьютерная зависимость у подростков чаще всего проявляется в двух видах: игромания и интернет-зависимость. Выделяют зависимость от виртуальной реальности персонального компьютера (связанную чаще всего с компьютерными играми) – «виртуальную аддикцию» – и зависимость от сетей – «интернет-зависимость» [1].

Компьютерная зависимость в подростковом возрасте развивается под влиянием различных факторов, в первую очередь, родительской семьи. Проведенное нами исследование факторов компьютерной зависимости среди учащихся 8-х классов ГУО «Средняя школа № 2 г. Глубокое» показало, что у 43 % подростков члены семьи часто проводят время в сети Интернет.

Как правило, компьютерная зависимость возникает в семьях с нарушениями коммуникации двух разновидностей: по типу гипер- или гипопротекции. В таких семьях наблюдается дефицит требований, запретов и наказаний, а также деформация взаимоотношений между родителями и детьми, выражающаяся в эмоциональной отдалённости, снижении авторитета отца [3, с. 37].

Сравнительный анализ половозрастных и индивидуально-психологических особенностей лиц, подверженных компьютерной зависимости, показал, что компьютерная зависимость чаще свойственна подросткам, которые стремятся к новым ощущениям, а также лицам, имеющим проблемы в социальном взаимодействии. Это обусловлено нарушением эмоционально-когнитивной сферы в подростковом возрасте.

Проведенное исследование выявило следующие основные причины компьютерной зависимости у подростков: желание отвлечься от реальности (35 % респондентов), возможность общения в сети Интернет (42 % испытуемых).

Среди психологических факторов возникновения компьютерной зависимости выделяют следующие: проблемы в сфере общения; завышенная самооценка; высокая склонность к риску; недостаток самоконтроля; слабое развитие воли.

Существуют также базовые и специфические факторы формирования компьютерной зависимости [2, с. 117]. К базовым факторам формирования компьютерной зависимости относят «слабость» эмоционально-волевой сферы.

Среди специфических предпосылок формирования компьютерной зависимости отмечают: высокий уровень интеллекта; преобладание логического мышления; нарушение социальных взаимодействий.

Подростки, склонные к компьютерной зависимости, как правило, характеризуются низкой социально-психологической адаптацией, низким уровнем принятия себя и других людей, низким показателем психологической комфортности, пониженной лабильностью, но повышенной ригидностью, с инертностью личностных установок. Также отмечается низкий уровень индивидуальной чувствительности к внешним событиям, дефицит интереса к мнению окружающих людей, эгоцентризм с агрессивным стилем самоутверждения вразрез интересам окружающих, высокая тревожность, страх неприятия в обществе. Вследствие чего наблюдаются эскапизм, нежелание решать возникающие трудности, пребывание в сфере виртуальной реальности как компенсаторный механизм коммуникативной недостаточности. Таким образом, компьютерная зависимость в подростковом возрасте формируется под влиянием ряда факторов: социально-экономических, технико-технологических, социально-политических, социальных, биологических и психологических.

В связи с высокой степенью развития компьютерной зависимости у подростков возникает необходимость организации целенаправленной профилактической работы в учреждениях образования с данной категорией учащихся.

Литература

1. Галкин, К. Ю. Зависимость от виртуальной реальности компьютера – новый вид зависимого поведения / К. Ю. Галкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.portalus.ru. – Дата обращения: 25.03.2020.

2. Войскунский, А. Е. Феномен зависимости от Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете / А. Е. Войскунский. – М. : Можайск-Терра, 2000. – 324 с.

3. Малыгин, В. Н. Факторы риска формирования компьютерной зависимости / В. Н. Малыгин, Е. А. Смирнова // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – № 3. – 2009. – С. 64–65.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аракелян И. А. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Е. К. Абрамова, канд. филол. наук, доцент

В соответствии с требованиями, предъявляемыми федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ОО) к результатам образования, обучающийся должен уметь теоретически мыслить, планировать, находить различные способы решения задач, анализировать изучаемые явления, уметь самостоятельно определять цели своего обучения и т. д. В связи с этим, появляется необходимость включения школьников в активную творческую работу на уроке, где происходит расширение формы учебного сотрудничества по типу «ученик – ученик» [1].

Под коллективным способом обучения подразумевается общественно-исторический способ обучения, при котором не групповая, а коллективная форма становится определяющей, системообразующей формой организации всей структуры учебно-

воспитательного процесса в школе и других учебных заведениях. Технология коллективной формы обучения дает возможность строить учебный процесс в соответствии с зоной ближайшего развития каждого школьника. В условиях коллективной работы каждый ученик чувствует себя более раскованно и работает в своем индивидуальном темпе.

Коллективное обучение предполагает деловое общение самих учащихся, где основные усилия педагога направлены именно на организацию мыслительной деятельности и взаимодействия учеников друг с другом, ведь, как показывают многие педагогические исследования, эффективность коллективной работы возможна только при успешном функционировании групп [2], [3].

Так, И. В. Борзова [4] в своей практике на уроках английского языка использует прием творческих мастерских и метод проектов. Особенностью этой технологии является определенный способ выстраивания знаний через создание некоей проблемной ситуации. Она в наибольшей степени способствует развитию творчества и отличается своей оригинальностью. В «мастерской» знания выстраиваются в процессе поисковой деятельности обучающихся в коллективе и строятся на основе сотрудничества и занятости каждого ученика. Тем самым, каждый вносит свой вклад в работу коллектива и отрабатывает несколько вариантов поведения в ситуации стремления достижения успеха. Работа может начинаться с любого слова, действия, жеста, мелодии, рисунка, а затем переходит к формулировке проблемы и темы. Затем каждый предлагает свою гипотезу, создает свой собственный проект, отталкиваясь от заданных целей. Прежде чем представить свое решение проблемы перед остальными, ученики обдумывают его в своем коллективе. Данная работа дает возможность и учителю, и ученику действовать нестандартно, видеть предмет или явление с неожиданной стороны. На таких занятиях каждый обучающийся чувствует свою интеллектуальную самостоятельность и развивается как личность [2].

Таким образом, коллективная форма познавательной деятельности основывается на том, что сам коллектив обучает каждого своего участника, и каждый участник коллектива принимает активное участие в обучении всех других его членов. Соответственно, включение обучающихся в различные специально организованные ситуации позволяет освоить содержание предмета и развить общие мыслительные и коммуникативные умения школьников, а также их личностные качества.

Литература

1. Брыкин, Ю. В. Эффективность сочетания индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности учащихся / Ю. В. Брыкин // Конференциум Асоу: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 1. – С. 21–25.
2. Пузеп, Л. Г. Формы учебного сотрудничества в школе при реализации федерального государственного образовательного стандарта / Л. Г. Пузеп, Ю. А. Терещенко // Образование и наука. – 2016. – № 9. – С. 26–42.
3. Цукерман, Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. докт. дисс. / Г. А. Цукерман. – М., 1992. – 17 с.
4. Петухова, Т. П. Использование технологии коллективного взаимодействия в самостоятельной работе учащихся. / Т. П. Петухова, М. И. Глотова // Ученые записки ИУО РАО. – 2006. – № 20. – С. 118–122.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Арасланова С. В. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

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

В настоящее время реальность такова, что педагогическая культура многих родителей находится на низком уровне. Это объясняется не только тем, что процесс ее формирования многофакторный и длительный, но и тем, что в образовательных организациях, где обучают молодых людей, нет учебных дисциплин или специальных предметов, готовящих человека к родительству, основам семейной педагогики и психологии [1].

Педагогическое просвещение является одним из важнейших элементов взаимодействия детского сада и семьи. Родители должны осознавать, что институт семьи является основополагающим фактором при воспитании ребенка, ведь именно семья имеет первостепенное значение для его успешной первичной социализации.

В Законе «Об образовании» (ст. 44) подчеркивается, что именно родители являются первыми педагогами и воспитателями своих детей, а дошкольное образовательное учреждение консультирует, обучает, наставляет, проводит беседы, используя различные формы работы с целью улучшения качества воспитания детей в семье [2]. Детский сад – первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт родители и где начинается их систематическое педагогическое просвещение.

Актуальность педагогического просвещения родителей заключается в том, что некоторые семьи испытывают трудности в процессе воспитания ребенка, другие – не желают этого делать, а третьи не понимают, зачем нужно воспитание ребенка в семье. Родителям, испытывающим трудности в воспитании своих детей, необходима квалифицированная помощь со стороны компетентных специалистов.

Наиболее успешной формой организации педагогического просвещения родителей, на наш взгляд, являются семейные клубы, в условиях которых организуются и детско-родительские развлечения, праздники, физкультурные досуги, воспитательные квесты, где родители учатся грамотно взаимодействовать со своим ребенком, работать в команде, различать эмоциональные всплески ребенка и правильно на них реагировать. Также участие в работе семейных клубов способствует сплочению семьи, более доверительному отношению друг к другу. В практической деятельности нередко применяется и форма индивидуальных бесед с родителями по волнующей их теме, проблеме.

Педагогическому просвещению родителей в условиях ДОО способствует и родительский уголок, где размещаются тематические статьи, посвященные определенным темам воспитания детей. Здесь же периодически могут располагаться выставки работ дошкольников, объявления, памятки, анкетные листы и другие документы, на которые родителям следует обратить внимание.

Не остаются без внимания и тематические родительские собрания, во время которых родители получают информацию от воспитателей о возрастных особенностях ребенка, о развитии речи, мелкой и общей моторики, об образовательной программе, по которой работает образовательное учреждение, о режиме дня и текущих вопросах. Популярными становятся нетрадиционные формы организации родительских собраний по типу круглого стола, интерактивной игры, дискуссии, деловой игры.

Стоит отметить, что XXI век создает новые условия для опосредованного, но более постоянного контакта с родителями – это взаимодействие в социальных сетях, посредством мессенджеров, групп и бесед в таких приложениях для общения и обмена информацией как WhatsApp, Viber, «ВКонтакте». Это позволяет облегчить и ускорить обмен информацией между воспитателями и родителями.

Таким образом, педагогическое просвещение родителей является неотъемлемой частью работы педагогов. Исходя из вышесказанного, следует отметить, что данный процесс будет эффективным при условии систематической работы педагогических работников с родителями, с использованием традиционных и инновационных форм работы.

Литература

1. Люкин, В. В. Интериоризационные механизмы воспитания в социализационном процессе / В.В.Люкин, Н.М. Ичетовкина // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 1. – № 2. – С. 173–177.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. – № 273–ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87b_b91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/. – Дата обращения: 26.12.2019.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Арсюкова А. О. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – И. Е. Денисенко, канд. филол. наук, доцент

Новые социально-экономические отношения, складывающиеся в стране, затронули важнейшие институты нашей жизни, в том числе и образование. В процессе обучения необходимо создавать условия для осознания обучающимся своей значимости, развивать у него способность на основе рефлексивных процессов строить взаимоотношения со сверстниками, познавать свои интеллектуальные возможности.

Ключевыми понятиями являются «рефлексия» и «рефлексивные умения».

По мнению О. А. Бобровой, «рефлексия» рассматривается чаще всего в связи с изучением учебной деятельности школьников и находит свое воплощение в рефлексивных умениях, которые определяются как способы и приемы анализа, контроля и коррекции, сформированные в процессе мотивированной, самостоятельной урочной и внеурочной деятельности подростков [1, с. 25].

В. А. Слостенин и В. К. Елисеев определяют рефлексиию как осознание, осмысление, прогнозирование процесса и результатов деятельности. В свою очередь, Г. А. Цукерман рассматривает это понятие как «способность ребёнка знать, чего он ещё не знает, в каком знании нуждается он для решения той или иной задачи и каким образом ему может помочь учитель» [2, с. 18].

Рефлексивные умения учащихся позволяют им самостоятельно сформулировать цели и результаты дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Это, в свою очередь, делает их ответственными и успешными в учебной деятельности. Рефлексивные умения помогают ученикам понять свою уникальность, индивидуальность и предназначение, которые проявляются через анализ собственной деятельности.

Поэтому формирование рефлексивных умений подростков должно протекать одновременно и в тесной взаимосвязи с формированием ценностно-мотивационных ориентиров учащихся.

Подростковый возраст характеризуется быстрым развитием индивидуальных особенностей мышления, которые реализуются в умении увидеть, сформулировать новый вопрос и решить его самостоятельно [3, с. 165].

Подростковый возраст (11–15 лет) является периодом наиболее интенсивного формирования рефлексивных умений и характеризуется динамичным развитием индивидуальных особенностей мышления, новых познавательных интересов. Это, в свою очередь, приводит к внутреннему осознанию своих действий и поступков [2, с. 18].

Обучающийся подросткового возраста лучше понимает свои способности, анализирует собственные действия, последствия этих действий и устанавливает причинно-следственные связи. Кроме того, он приобретает большую самостоятельность и большую ответственность в принятии решений, связанных, в том числе, с процессом познания.

Говоря о способах формирования рефлексивных умений, их можно сформулировать как применяемые педагогом на уроке методы, способствующие формированию и развитию умений обучающихся самостоятельно анализировать результаты своей деятельности, формулировать цели и результаты дальнейшей работы. Это предполагает достижение интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [2, с. 18].

Методы находят свое воплощение в методиках – конкретных приёмах, способах, техниках педагогической деятельности.

Методика отличается от метода конкретизацией приёмов и задач.

Представим наиболее эффективные, по нашему мнению, методики формирования рефлексивных умений, используемые в педагогической практике: прием «WALK THE

LINE», методика «Рефлексивная мишень», приемы «Кластер» и «Портфолио», методика «Синквейн» и другие. Каждая из них формулирует собственную цель, имеет некий алгоритм проведения и особенности применения в той или иной ситуации [4].

Таким образом, использование разнообразных методик формирования рефлексивных умений позволяет учителю сформировать у подростков потребности в осмыслении своих учебных действий, желания анализировать, размышлять, исследовать. Рефлексия позволяет повысить эффективность самой учебной деятельности, развитие учебных компетенций обучающихся.

Литература

1. Боброва, О. А. Модель формирования рефлексивных умений подростков / О. А. Боброва // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 24–27.

2. Боброва, О. А. Возрастные особенности подростков и их влияние на формирование рефлексивных умений / О. А. Боброва, Л. А. Обухова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 17–20.

3. Федорова, Н. Л. Особенности построения процесса формирования рефлексивного опыта подростков при изучении иностранного языка на уроках в общеобразовательной школе / Н. Л. Федорова // Образование и педагог в условиях информационного социума: взгляд из будущего: сб. материалов конф., 22 ноября 2016 г. – Уссурийск, 2016. – С. 165–167.

4. Кожуховская, Л. С. Рефлексивные техники, методы и приемы / Л. С. Кожуховская, И. В. Позняк // Народная асвета. – 2009. – № 4. – С. 1–21.

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД И МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ

Аскерова Д. С. (ФБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – А. А. Мирошниченко, д-р пед. наук, профессор

В XXI веке в российском образовании происходят существенные изменения. Это связано, в первую очередь, с изменившимися социальными, экономическими и политическими условиями. Новые цели и задачи образования были представлены в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а на их решение направлены федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

ФГОС отличаются от предыдущих стандартов в том числе и тем, что в них впервые были представлены помимо предметных результатов метапредметные результаты образования. Однако на данный момент сложилась проблема определения понятия «метапредметность». В научной литературе нет однозначной трактовки данного термина. Различные научные школы трактуют его по-разному. В связи с этим у учителей возникает множество проблем в реализации ФГОС.

В конце XX века метапредметный подход был представлен в работах отечественных педагогов: А. В. Хуторского, Ю. В. Громыко и Н. В. Громыко – и в 2008 году был заявлен как один из ориентиров новых образовательных стандартов.

Хуторской А. В. является основоположником научной школы, в основе которой лежит принцип человекообразности. Школа А. В. Хуторского определяет метапредметность как «выход за предметы, но не уход от них» [1]. Автор рассматривает метапредметное содержание образования и метапредметную деятельность ученика «в связке с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью» [2]. По мнению Хуторского, в каждой образовательной области должны быть определены метапредметные объекты (время, пространство, число, слово, язык) – «сосредоточия, концентрирующие, с одной стороны, реальность бытия, с другой, ее освоение человеком» [1]. Образовательная деятельность в рамках данного подхода – это деятельность по освоению учеником метапредметных и связанных с ними объектов.

Несколько отличающийся подход к метапредметности представлен в работах Ю. В. Громыко. Он определяет метапредметное содержание образования как деятельность,

обеспечивающую процесс обучения, при изучении любого учебного предмета, но не относящуюся к конкретному предмету. «Принцип метапредметности» заключается в обучении общим техникам, способам, средствам, операциям мыслительной деятельности, которые лежат поверх предметов, но используются при работе с любым материалом учебного предмета [3]. Метапредметы – предметы нетрадиционного цикла, соединяющие в себе идею предметности и надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предмету. В основе каждого предмета – определенная организованная мыследеятельность – «своеобразная мыследеятельностная вещь, которая в нем целенаправленно прорабатывается» [4]. В научной школе Ю. В. Громыко выделены метапредметы: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача».

В ФГОС метапредметность представлена как способ формирования универсальных способов деятельности, обеспечивающих формирование целостной картины мира в сознании ученика. В соответствии с ФГОС, метапредметные результаты – «способы деятельности, применимые не только в процессе обучения, но и при решении жизненно-важных проблем, освоенные в рамках одного, двух или всех учебных предметов» [2]. Если в традиционном обучении результатом образования были высокие результаты освоения знаний, то сегодня на первый план выходит не сумма знаний, а подготовка к освоению мира, осознанная адаптация, развитие в общении, умении учиться [5, с. 6].

Таким образом, в современной ситуации понятие метапредметности, метапредметных результатов образования не имеет однозначной трактовки. Эта неопределенность ведет к тому, что учителя не имеют точного представления о сущности метапредметности, а значит и способах достижения метапредметных результатов.

Литература

1. Хуторской, А. В. Пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования // А. В. Хуторской – Вестник Института образования человека. – 2017. – №2. – С. 8. [Электронный ресурс]. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2017/200/>. – Дата доступа : 10.02.2020.
2. Глоссарий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/russkij-yazyk/fgos/gloss_arij-fgos.html. – Дата доступа: 10.02.2020.
3. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. – Минск, 2000. – 376 с.
4. Громыко, Н. В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников [Электронный ресурс] – URL: <http://1314.ru/node/24>. – Дата доступа : 10.02.2020.
5. Ушева Т. Ф. Формирование метапредметных умений учащихся: метод. пособие / Т. Ф. Ушева. – Иркутск : ИГЛУ, 2012. – 92 с.

ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ НА ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Бабикова А. И. (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. П. Иванова, канд. пед. наук, доцент

В подростковом возрасте наступает кризис, который влияет и на физиологическое, и на психологическое здоровье ребенка. Это связано, в первую очередь, с его половым созреванием. В подростковом кризисе происходит перестройка психических структур, формируются основы сознательного поведения. Психологи отмечают, что для данного возрастного этапа характерно: агрессивное поведение, дисгармоничность в личностных особенностях, повышенная тревожность, а также жесткость, что может привести к конфликтным ситуациям [1].

В психологии характер – это совокупность устойчивых индивидуальных свойств человека, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении. Характер также является прижизненным образованием и может изменяться в течение всей жизни [2, с. 26].

В периоде становления характера его особенности проявляются очень ярко, что иногда похоже на психиатрию. Типы акцентуаций характера похожи с типами психопатий.

Но с возрастом черты акцентуаций сглаживаются. Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Личко А. Е. выделил 11 типов акцентуаций характера: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный [3, с. 79]. Мы предположили, что существует связь между акцентуацией подростка и его поведением в конфликтной ситуации.

Чтобы выявить влияние типа акцентуации характера на стиль поведения в конфликтной ситуации, было проведено экспериментальное исследование со школьниками 7 класса. Для диагностики наряду с другими методиками был выбран и тест-опросник Г. Шмишека и К. Томаса. Исследование показало, что у большинства респондентов изучаемой группы преобладает стиль поведения – компромисс (42 %). 1/5 часть используют стиль поведения соперничество в конфликте, 25 % убеждены, что лучше применить приспособительный стиль.

Также были получены результаты о преобладающих типах акцентуации респондентов. Впоследствии мы объединили результаты и получили следующие данные (рисунок 1).

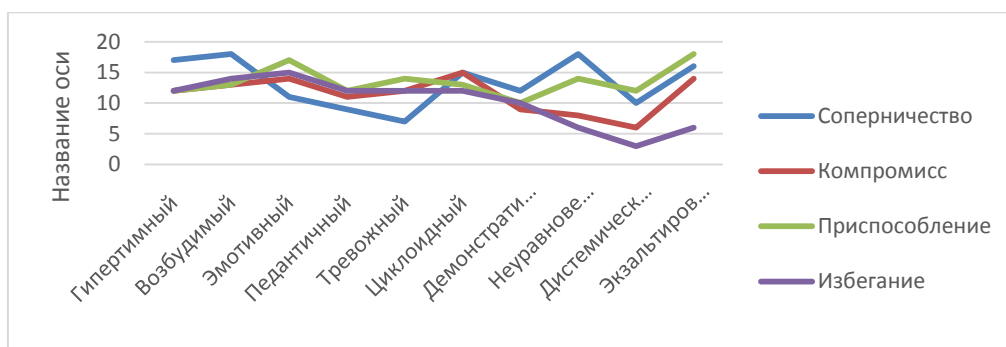


Рисунок 1. – Преобладающие типы акцентуации респондентов

Из представленных выше графиков можно сделать выводы о том, что у респондентов, выбравших соперничество, в большей степени присутствует возбудимый и неуравновешенный типы акцентуации, у подростков, которые выбрали компромисс, преобладает циклоидный тип акцентуации характера. Приспособительного стиля поведения придерживаются испытуемые с экзальтированным типом акцентуации характера, а у респондентов, выбирающих избегание, преобладающим является эмотивный тип акцентуации характера.

При проверке было обнаружено, что противоборство связано с возбудимой акцентуацией характера ($r=0,74$) и неуравновешенной ($r=0,61$). Следует отметить, что чем сильнее выражен тип акцентуации, тем больше вероятность, что подросток не сможет разрешить конфликт. При избегании акцентуация более возбудима ($-0,60$) и связана с эмотивной акцентуацией ($0,69$). К сожалению, всего 1 % придерживается сотрудничества, а значит, подростки не хотят либо не способны договариваться.

Подводя итоги можно сказать, что акцентуация характера влияет на способ решения конфликтных ситуаций, но при знании типа акцентуации характера человека, можно определить его стиль, что поможет избежать неблагоприятного развития конфликта.

Литература

1. Меньшикова, Т. И. Специфика агрессивного поведения подростков. / Т. И. Меньшикова. // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 106–117.
2. Громова, О. Н. Конфликтология : курс лекций / О. Н. Громов. – М. : Изд-во ЭКМОС, 2000. – 320 с.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М. : Феникс, 1989. – 244 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Бех К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Современные образовательные системы многих стран мира ориентированы на реализацию поликультурного образования. Построенный на принципах поликультурализма учебно-воспитательный процесс позволяет решить в долгосрочной перспективе множество социально значимых вопросов, связанных с гуманизацией общества, его общенациональной консолидацией и обеспечением гуманитарной безопасности. Для успешной реализации поликультурного образования учащихся необходимы педагогические кадры, обладающие поликультурной компетенцией.

В своем исследовании мы обратимся к педагогам учреждений дошкольного образования, так как специфика их деятельности предусматривает взаимодействие с детьми в тот период, когда происходит усвоение речевых норм и правил, формирование ценностных отношений, коммуникативных и мировоззренческих установок, основ национального самосознания, осуществляется процесс идентификации. Воспитатель учреждений дошкольного образования использует различное содержание при организации поликультурного воспитания и обучения в разнообразных видах деятельности на занятиях и в свободное время.

Мы в своем исследовании будем оперировать дефиницией «поликультурная компетентность», понимая ее как широкую интегрированную компетенцию, позволяющую педагогам учреждений дошкольного образования реализовывать принцип поликультурализма во всех видах деятельности.

В Республике Беларусь реализация поликультурного образования имеет специфику, что связано с относительно однородным составом населения, а также с низким миграционным сальдо. Однако это не означает, что в Республике Беларусь нет оснований для развития поликультурного образования. Вектор этого развития в настоящее время связан, прежде всего, с глобализационными процессами.

Российский исследователь, внесший огромный вклад в теорию и практику поликультурного образования, А. Н. Джуринский отмечает: «Глобализация оказывает неоднозначное воздействие на культуру и образование. Есть опасность, что она может нанести ущерб национальным ценностям в образовании...». Однако автор далее отмечает, что глобализация также «сулит человечеству качественно важные прогрессивные изменения в сфере культуры и образования», «увеличиваются возможности личности овладеть навыками и разнообразными духовными богатствами» [2, с. 88].

Палиевой Т. В. предложены следующие профессиональные компетенции педагога учреждения дошкольного образования, необходимые для реализации поликультурного воспитания и обучения: лингвистическая, коммуникативная, лингводидактическая, этнокультурная и мультикультурная. Лингвистическая компетенция предполагает владение языками, на которых реализуется образовательный процесс в конкретном учреждении образования (русский, белорусский), а также иностранным языком. Коммуникативная компетенция рассматривается как способность осуществлять качественное профессиональное общение на языках, используемых в образовательном процессе. Лингводидактическая компетенция – способность использовать в практической деятельности основные положения методической науки о параллельном обучении детей двум или нескольким языкам. Этнокультурная компетенция предполагает наличие суммы знаний об историческом прошлом, быте, культуре, обычаях и традициях стран, представленных в образовательных программах, присутствие высокого уровня национального самосознания. Мультикультурная компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых для построения эффективного мультикультурного взаимодействия [3].

Для понимания сущности мультикультурной компетенции, как составной части поликультурной компетенции педагога мы предлагаем рассмотреть ее структуру в

соответствии со следующими компонентами, выделенными на основе анализа широкого круга источников. *Когнитивный компонент* направлен на осознание и принятие культурного разнообразия мира, нацеливает на овладение фактами, представлениями, понятиями, законами, символами, традициями, нормами, которые приняты в других культурах. *Мотивационный компонент* предполагает формирование потребности в поликультурном развитии. *Деятельностный компонент* предполагает развитие умения и навыки продуктивного взаимодействия с носителями других культур. *Рефлексивно-творческий (личностный) компонент* характеризуется самостоятельностью, гибкостью и вариативностью мышления и творческой деятельности.

В совокупности данные компоненты позволят сформировать у педагога не только целостный взгляд на мир, но и обеспечить возможность эффективной трансляции ценностей поликультурного содержания.

Литература

1. Джуринский, А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме : учебник и практикум для вузов / А. Н. Джуринский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 257 с.
2. Палиева, Т. В. Формирование готовности педагогических кадров дошкольного профиля к реализации поликультурного образования / Т. В. Палиева // Детство в пространстве социокультурных образовательных практик : сборник науч. тр. междунар. научно-практ. конф. «Детство в пространстве социокультурных образовательных практик», БГПУ Минск 19 ноября 2019 г. – Минск : УО БГПУ им. М. Танка, 2019. – С. 257–262.

ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО БРАКА В ВОСПРИЯТИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Берник Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. П. Дыгун, ст. преподаватель

Отношение к браку и семейной жизни в настоящее время является актуальной проблемой. Многие молодые люди имеют противоречивые установки и в неполной мере осознают, с одной стороны, сложность создания полноценной семьи, а с другой, недостаточно адекватно могут понимать, какие психологические условия следует знать и учитывать в семейной жизни.

Одной из конкретных психологических проблем, которую следует рассмотреть, является идеализация брака юношами и девушками. Дело в том, что многие молодые люди хотят, чтобы их брак был идеален. Однако реалии сложнее идеальных представлений и поэтому неслучайно большое количество разводов в настоящее время [1].

Годы	Число браков	Число разводов	На 1000 человек населения	
			браков	разводов
2016	64536	32628	6,8	3,4
2017	66215	32006	7,0	3,4
2018	60714	33152	6,4	3,5

Молодые люди, которые находились в поле нашего исследовательского внимания, юношеского возраста. В этот период наблюдается доминирование целей, связанных с подготовкой к профессиональной деятельности, а также с созданием семьи. При этом у многих молодых людей представления о брачно-семейных отношениях имеют ряд особенностей.

Так, С. В. Ковалев подчеркивает, что в юношеском возрасте происходит явное «оттеснение» любви в браке на фоне ее предшествующего всевластия [2]. По мнению В. И. Зацепина, важной чертой брачно-семейных представлений у молодежи является потребительская нереалистичность [3]. Также замечено, что вступающие в брак наделяли избранника качествами, сходными с их собственными, но с известным их преувеличением в

сторону большей мужественности или женственности. Исследования Т. И. Юферевой показывают, что практически единственной сферой жизнедеятельности, в которой формируются представления молодых людей об образах мужественности и женственности, являются взаимоотношения с противоположным полом.

Помимо этого, мы хотим добавить, что у современных молодых людей, стремящихся к идеальному браку, отмечаются: безответственность при выборе супруга(и); слабая подготовленность к воспитанию будущих детей и низкая мотивация их иметь и растить; низкий уровень нравственной и сексуальной культуры молодоженов; отсутствие умений разрешать конфликты; нежелание считаться с мнением окружающих; моральная незрелость супругов.

Для понимания причин существующих проблем нами был проведен опрос студентов филологического факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина при помощи методики «Распределение ролей в семье», разработанной Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской.

В опросе приняли участие 20 человек. По обработке результатов было сделаны следующие выводы:

– 5 человек предпочитают создать традиционную семью, где все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские»;

– 13 человек склоняются к эгалитарным семьям, т. е. к таким видам семьи, в которых наблюдается взаимозаменяемость супругов в домашних делах и нет однозначного разделения семейных ролей на «мужские» и «женские»;

– у 2 человек не выражены явные предпочтения относительно того, как должно идти распределение внутрисемейных ролей.

Так, современные молодые люди склоняются к построению взаимоотношений таким образом, чтобы каждый из супругов был готов помочь и заменить друг друга. Очевидно, что это возможно при высоком уровне диалога между людьми, при готовности развивать ценности взаимоуважения, взаимопомощи, взаимоподдержки.

Литература

1. Демографический ежегодник Республики Беларусь: статистический сборник / редколл. И. В. Медведева [и др.]. – Минск, 2019. – С. 181.

2. Ковалёв, С. В. Об управлении любовью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy-in.ru/articles/ob-upravlenii-lyubovyu>. – Дата доступа: 01.03.2020.

3. Зацепин, В. И. Психология семьи: брак и семья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/Id>. – Дата доступа: 01.03.2020.

ФРАНЦУЗСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бородина В. С. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Л. В. Колобова, д-р пед. наук, профессор

В современном мире существует множество педагогических технологий, различающихся по характеру содержания, по научной концепции, по ориентации на личностные структуры, по организационным формам и т. д. Для реализации педагогической концепции необходимо применение нескольких соответствующих технологий. В. М. Монахов под педагогической технологией понимает модель совместной деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с обеспечением комфортных условий как для учащихся, так и для учителей.

При обучении иностранному языку эффективной, на наш взгляд, является педагогическая технология «Французская мастерская».

«Французская мастерская» – это система обучения, целью которой является предоставление возможности каждому ученику самореализовываться в познании на основе его собственного опыта и способностей. Данная технология появилась в ходе

деловых контактов педагогов России и «Французской группы нового образования» в 1989 году. Основателями были знаменитые психологи: П. Ланжевен, А. Валлон, Ж. Пиаже и др. В Россию указанная технология пришла в 1990 году, когда сотрудники Санкт-Петербургского государственного университета пробовали внедрить данную систему в российское школьное образование. В последние годы данная технология активно используется по всему миру, потому что ее принципы соответствуют ценностям современных педагогов: стремление воспитать гармонично и всесторонне развитую личность, гуманизация и аксиологизация образования, интерес к индивидуальности.

Особенность технологии «Французская мастерская» состоит в том, чтобы включить каждого ученика в процесс получения знаний через критическое отношение к имеющимся сведениям и направить его на самостоятельное решение творческих задач.

Отметим ее основные положения: создание мастером открытой и доброжелательной атмосферы; опора на чувства ребенка, пробуждение в нем интереса к проблеме; мастер вместе с детьми задействован в процессе поиска знаний, они равны; мастер сразу не дает ответы на вопросы при потребности в информации, он её выдает по частям; отсутствует оценивание, предоставляя возможность появлению, изменению или самокоррекции самооценки.

Целью мастерской является преобразование мира учащегося, позволение ему искать себя, воспитание чувства достоинства, уважения и принятия себя. Основные принципы, характерные для технологии «Французская мастерская»: равенство всех участников; право каждого на ошибку; отсутствие любой оценки; свобода в рамках принятых правил; присутствие элемента неопределенности и неясности; диалоговость; перестройка пространства, в котором происходит мастерская; ограничение участия руководителя на всех этапах мастерской.

Основной закон мастерской говорит, что ученик должен действовать исходя из своего личного опыта и своих способностей.

Проведение уроков в режиме технологии мастерских способствует развитию способностей, которые помогают ученикам принимать участие в научно-практических конференциях и олимпиадах по иностранным языкам, поступать в вузы на языковые факультеты.

Деятельность по созданию мастерских – это процесс, включающий работу педагогов и обучающихся. Представим пример мастерской. Данная мастерская начинается с поиска «друга по общению», с которым ученик будет проходить свой «путь понимания дружбы». Учитель пишет на доске вопрос «*Qu'est-ce que c'est que l'amitie? Chacun la comprend a sa maniere...*» и привлекает к нему внимание учащихся. Учащимся предлагаются различные определения «дружбы», а затем создаются группы из тех учеников, чьи взгляды на дружбу совпали. В течение некоторого времени происходит обсуждение внутри группы, а затем каждый участник группы во время «минуты тишины» записывает свое представление. Затем учащимся предлагается выполнение творческого задания: *Ecrivez une lettre au courrier d'un journal: vous imaginez un probleme amoureux et vous le decrivez a laconseillere du journal.*

Учащимся дается определенный набор выражений, а также текст для обсуждения: «О дружбе». Им также дается список пословиц, поговорок и афоризмов, которые помогут научиться оценивать, комментировать, сравнивать и отвечать на внутренние вопросы.

Следующим этапом является работа со стихотворением. Оно выразительно и с музыкальным сопровождением читается вслух. Затем каждая группа называет главную мысль строфы, комментирует литературные приемы, использованные автором. Завершается мастерская рефлексией – мини-сочинением на тему «*Ma philosophie de l' amitie.*»

Данный пример показал, что использование технологии мастерских в процессе обучения делает его более интересным не только для учащихся, но и для педагогов. С их помощью учащиеся больше погружаются в процесс и глубже понимают изучаемую тему. Такие технологии вызывают у учащихся интерес и желание изучать иностранный язык.

Литература

1. Кирьякова, А. В. Французская мастерская как аксиологическая технология [Текст] / А. В. Кирьянова [и др.]. – Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2011. – 107 с.
2. Мосиенко, Л. В. Коммуникативно-ценностные технологии в обучении французскому языку / Л. В. Мосиенко // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2013. – С. 85–90.

СТРАТЕГИИ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Бронз А. Ю. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – Н. Г. Чубинашвили, магистр педагогических наук

Социально-педагогическая поддержка ребенка из неблагополучной семьи – целенаправленная деятельность специалистов по созданию благоприятных условий для его развития, социального становления и успешной социализации. Социально-педагогическая поддержка требует комплексной оценки причин неблагополучия ребенка в семье. Устранение по отдельности каждого из симптомов не дает социализирующего эффекта и не позволяет устранить совокупность факторов в их взаимодействии. Чаще всего, именно совокупность и взаимодействие этих факторов становятся причинами попадания его в социально опасное положение. В процессе оказания помощи детям из неблагополучных семей следует придерживаться определенных стратегий.

Наиболее важной из них является стратегия индивидуального подхода в определении алгоритма оказания социально-педагогической помощи и поддержки несовершеннолетним. Неблагополучие ребенка в семье имеет разные причины и требует от педагога учета разных взглядов при его оценке и определении характера мер в социально-педагогическом сопровождении. *В центре профессионального внимания педагога социального должна быть семья как целостная социальная единица.* В процессе социального расследования и оказания социально-педагогической помощи неблагополучной семье специалисту социально-педагогической и психологической службы учреждения образования следует учитывать, что ни один из членов семьи не существует независимо от остальных. Все они являются частью единой системы.

Главное, на чем должно фокусироваться внимание педагога при работе с неблагополучной семьей, – это безопасность ребенка. На всех этапах социально-педагогического сопровождения подростка и неблагополучной семьи необходимо обеспечить меры безопасности. Процедура первичной оценки и всестороннего анализа ситуации в семье должна гарантировать, что ребенок не будет оставлен в опасности. Понятие «обеспечение безопасности ребенка» включает в себя помощь на нескольких уровнях: обеспечение физической безопасности, психологической защищенности и уровня нормальной жизнедеятельности. Обеспечение безопасности только на одном из данных уровней не является достаточным. Потребность подростка в психологической защищенности должна иметь такое же значение, как и его право на физическую безопасность.

Социально-педагогическое вмешательство в жизнь семьи должно строиться на основе сотрудничества и взаимодействия с родителями. Сотрудничество с родителями обеспечивает согласованность усилий, направленных на достижение единых целей, повышает уровень их мотивации к позитивным изменениям, побуждает членов семьи к самостоятельному изменению модели поведения и условий, повлиявших на семейное неблагополучие. В ходе целенаправленной социально-педагогической деятельности по оказанию помощи неблагополучной семье специалист должен объяснить родителям и ребенку причины и содержание оказываемой помощи, активно привлекать их к составлению плана помощи и его реализации.

Личностные ресурсы несовершеннолетнего и его семьи – источники и предпосылки их социального благополучия, которые можно реализовать при определенных условиях, поэтому учет позитивных ресурсов подростка и семьи является

основополагающим в деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждения образования по оказанию квалифицированной помощи неблагополучной семье. Эта стратегия предусматривает поиск позитивных побуждений в действиях родителей, положительных сторон в жизнедеятельности семьи как источников возможных перемен, признание взаимной привязанности родителя и ребенка как главного фактора достижения перемен.

Успех в работе педагога социального с неблагополучной семьей зависит от непрерывающихся стабильных контактов. Желательно, чтобы на протяжении всего процесса оказания помощи и сопровождения с подростком и его семьей работал один специалист, которому и ребенок, и родители станут доверять.

Сохранение или восстановление семьи, ее благополучие – важнейшие условия гармоничного развития ребенка, его социального становления и социализации. Приоритет в работе по оказанию социально-педагогической помощи и поддержки несовершеннолетним из неблагополучных семей должен отдаваться возможностям проживания детей с их родителями, так как по ценности родительская семья не может быть заменена ни одним воспитательным институтом.

Выделенные стратегии были положены нами в основу разработки программы оказания социально-педагогической помощи и поддержки подросткам из неблагополучных семей «Мир в моей семье», которая была частично реализована на базе ГУО «Средняя школа № 5 г. Бреста». Содержание программы разработано по трем направлениям: работа с учащимися (создание условий для формирования основ и развития культуры семейной жизни, решения задач гармонизации детско-родительских отношений, формирования ответственного поведения в семье); работа с родителями (создание условий для повышения их педагогической компетентности в области семейного воспитания и гармонизации детско-родительских отношений); работа с педагогическим коллективом (создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогических работников в области взаимодействия с семьей). В ходе реализации программы оказания социально-педагогической помощи и поддержки несовершеннолетним из неблагополучных семей нам удалось установить доверительные отношения с подростками, определить индивидуальную стратегию оказания помощи и поддержки каждому из них с учетом их позитивных ресурсов. Мы предполагаем, что полная реализация разработанного проекта сведет к минимуму вероятность отклонений в развитии личности подростков из неблагополучных семей.

ВЛИЯНИЕ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Буряк А. С. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – Р. И. Чичурина, ст. преподаватель

Человеческое тело является невероятно сложным природным механизмом. Многие века ученые выявляют закономерности возникновения различных болезней и способы их лечения. Но еще более сложным человеческий организм делает его прямая связь с психикой.

Психосоматические расстройства – это соматические заболевания, возникающие под влиянием психических процессов. Они обусловлены индивидуально-психологическими особенностями человека и связаны с реакциями на стресс и способами переработки внутриличностных конфликтов.

В современном обществе постоянный стресс стал неотъемлемой частью жизни человека, заставляя организм использовать все свои резервы для защиты. Такое состояние рано или поздно приводит к снижению иммунитета, возникновению психосоматических и психических заболеваний.

Общий взгляд позитивной психологии основан на идее о том, что человек от природы своей наделен множеством позитивных качеств, имеет массу достоинств и обладает огромным потенциалом развития. Основоположники и последователи данного направления считают, что человек способен избегать вредных влияний на психическое, а, следовательно, и физическое состояние, присвоив оптимистический стиль атрибуции событий и явлений.

В сознании каждого человека присутствует субъективная картина окружающей действительности, состоящая из совокупности представлений данного индивидуума о себе, о других людях, о явлениях живой, неживой природы и мира вещей, созданных человечеством. Этот образ включает не только статические представления, но и динамические, среди которых особое значение имеет понимание причинно-следственных связей между разнообразными предметами и явлениями.

Атрибутивный стиль – понятие, введенное американским психологом М. Селигманом, обозначает способ, которым человек в повседневной жизни привык объяснять самому себе причины тех или иных событий, особенно собственные достижения, успехи и неудачи. Согласно атрибутивной теории М. Селигмана, люди различаются по тому, что они думают и говорят о своих достижениях и как объясняют свои успехи и неудачи. Эти индивидуальные различия в объяснении успехов и неудач в своей деятельности выражаются в когнитивных схемах, которые и называются атрибутивным стилем (или объяснительным) личности [1].

Атрибутивные стили, выделенные и описанные в работах М. Селигмана и Л. Абрамсона, отличаются по трем параметрам: постоянство, широта и персонализация.

Первый параметр указывает на постоянный или временный характер объяснения причин происходящих с индивидом событий, в том числе успехов и неудач в деятельности.

Второй параметр стиля атрибуции – пространственный, указывающий на степень универсальности рассмотрения индивидом событий, а именно, склонен ли человек к чрезмерному обобщению или, наоборот, к специфическому, конкретному объяснению отдельно взятых ситуаций.

И, наконец, третий параметр – персонализация – указывает на интернальный (внутренний) или экстернальный (внешний) характер причинного объяснения происходящих событий и оценки достижений.

Таким образом, три параметра – постоянство, широта и персонализация – лежат в основе оптимистического или пессимистического стилей объяснения как благоприятных (успехов), так и неблагоприятных (неуспехов) событий. Исходя из этого, М. Селигман выделяет два типа личности: оптимистов и пессимистов, которые отличаются друг от друга определенной причинной схемой объяснения происходящих с ними событий на когнитивном уровне и, как следствие, специфическими эмоциональными реакциями на эти события, характерными мотивационными тенденциями и поведенческими проявлениями [1].

Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что оптимисты имеют значительное преимущество во многих сферах жизни. Они лучше противостоят жизненным трудностям, реже болеют, быстрее выздоравливают, значительно менее склонны к депрессии и тревоге [2].

С целью выявления атрибутивного стиля личности было проведено эмпирическое исследование на базе одной из школ города Бреста. Для достижения поставленной цели использовался детский опросник стиля объяснения успехов и неудач М. Селигмана (адаптация Т. О. Гордеевой). В исследовании приняли участие 63 подростка. Анализ полученных данных показал, что 51 % респондентов являются оптимистами, 26 % респондентов являются пессимистами, а 23 % респондентов показали промежуточный результат, который может свидетельствовать о предрасположенности к проявлению пессимизма и оптимизма в равной мере.

Таким образом, 49 % респондентов, включающих пессимистов и тех, кто показал промежуточный результат, находятся в группе риска. Выявленный у этих подростков стиль атрибуции может помешать им в реализации своего личностного потенциала и противостоянии трудностям во всех жизненных сферах, негативно отразится на физическом и психическом здоровье, на социальной успешности в целом.

Полученные эмпирические данные позволяют определить содержание психопросветительской, психопрофилактической и психокоррекционной работы с подростками по формированию оптимистического стиля атрибуции.

Литература

1. Гордеева, Т. О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала / Т.О. Гордеева // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 32–65.
2. Сычѳв, О. А. Психология оптимизма : учебно-методическое пособие к спецкурсу / О. А. Сычѳв. – Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 69 с.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Васильева А. А. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – А. М. Ткачук, ст. преподаватель

Семьи, имеющие детей с нарушениями физического или психического развития, представляют одну из наиболее уязвимых групп населения, которым соответствует присущая только им атмосфера межличностных отношений.

Появление ребенка с особенностями психофизического развития описывается многими авторами как стрессовая ситуация, которая обусловлена блокированием значимых потребностей и целей родителя и влекущая существенное напряжение адаптационных ресурсов личности. Это серьезная проблема для семьи, которая характеризуется такими особенностями, как состояние постоянного напряжения членов семьи; ощущение чувства страха за будущее своего ребенка; несоответствие возможностей ребенка-инвалида родительским ожиданиям, в результате чего возникает раздражительность, неудовлетворенность; дисгармония в межличностных отношениях и т. д.

С целью изучения особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с особенностями в развитии, нами было проведено анкетирование среди 23 родителей, чьи дети посещают ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестского района». Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что для большинства семей характерны конфликтные взаимоотношения (59 %); родители стремятся во всем контролировать и опекать ребенка (89 %); чаще всего в воспитании ребенка-инвалида наблюдается авторитарный стиль (66 %). По мнению матерей, им в семье лучше всего удается выполнять роли эмоционального лидера (91 %), матери (77 %) и жены (64 %), а мужу – роль добытчика (86 %) и труженика (82 %). Наиболее сложным во взаимоотношениях с ребенком являются трудности в общении (58 %), социальная дезадаптация (56 %), интеллектуальные проблемы (32 %), отсутствие интересов у детей (21 %) и др. Большинство родителей (76 %) признают, что их дети вели бы себя лучше в случае оказания им со стороны матери и отца большего внимания. Родители особенных детей (93 %) признают себя недостаточно компетентными в вопросах родительства по отношению к ребенку с особенностями психофизического развития. В целом, благоприятный психологический климат в семье ощущают 43 % респондентов.

Таким образом, детско-родительские отношения в семьях с детьми с особенностями в развитии характеризуются специфическими особенностями: преобладанием авторитарного стиля воспитания, жестким контролем за деятельностью и поведением детей, противоречивостью по отношению к детям, недостаточным уровнем компетенций в области знаний воспитания ребенка с особенностями психофизического развития и др. Всё это свидетельствует о необходимости своевременного проведения работы с родителями, направленной на коррекцию деструктивности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Вероха Т. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Кузьменко, преподаватель

Гендерный подход является концептуальной составляющей современного образования. Формирование гендерной культуры рассматривается как один из базовых

компонентов культуры личности. Гендерное воспитание значительно расширяет возможности свободного духовного развития личности, способствует реализации внутреннего потенциала каждого ребенка, раскрытию его способностей и интересов.

В философии «гендер» рассматривается как понятие, определяющее социальный аспект различия полов.

«Гендер» – это социальные проявления принадлежности к полу или «социальный пол», специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой (Р. Столлер); «гендер» – социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик, проявляющихся в общении и взаимодействии. Базовым образованием в гендере является психологический пол личности, т. е. достижение определенного уровня самосознания и половой идентификации, реальное овладение мужской и женской ролью (А. А. Чекалина).

В нашем исследовании мы определяем гендерное воспитание как процесс, направленный на формирование гендерной культуры детей и учащейся молодежи, представлений о роли и жизненном предназначении мужчины и женщины в современном обществе, их социальном статусе, функциях, нравственных основах отношений в обществе и семье.

Критерием сформированности гендерной культуры личности является ее гендерная воспитанность, представляющая собой сложное личностное образование. Оно включает в себя знание основ гендерной культуры (когнитивный компонент), потребность в реализации себя как представителя определенного пола и социальной роли (эмоционально-ценностный компонент), владение способами поведения и взаимодействия с другими людьми в соответствии с принятыми в социуме гендерными нормами (поведенческий компонент).

Исследователи гендерной социализации учащихся современной школы в качестве путей решения данной проблемы определяют: совершенствование системы воспитательной работы школы по формированию гендерной культуры учащихся, поиск эффективных форм и методов работы; введение в программу общеобразовательной школы специальных гендерно-ориентированных курсов и факультативов; повышение гендерной культуры педагогов; привлечение педагогов-мужчин для работы в школе; сотрудничество со специалистами медицинского и юридического профиля в вопросах гендерного воспитания учащихся; организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи, усиление роли семьи в предоставлении образцов гендерных отношений.

Изучив опыт современной школы по гендерному воспитанию учащихся, в его системе мы выявили следующие формы и методы работы:

1. Проведение факультативных занятий гендерной проблематики, таких как «Права человека: гендерный аспект», «Мужчины и женщины в истории и современном мире», «Гендерное знание как путь к гармонии во взаимоотношении полов» и др.

2. Культурно-массовая работа (проведение мероприятий, организация деятельности клубов, кружков и объединений по интересам гендерной направленности, таких как «Искусство понимать друг друга», «Я – настоящая женщина», «Я – настоящий мужчина», «Хозяюшка», «Мастер на все руки»).

3. Организация исследовательской работы по изучению гендерных проблем современного общества.

4. Проведение информационно-пропагандистской работы (тематических выставок, конкурсов коллажей, плакатов, оформление стендов и др.).

5. Использование интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе, проведение семинаров, тренингов, ролевых игр, диспутов, часов общения, откровенных разговоров, гостиных и др.

6. Индивидуальная работа с учащимися, проведение психологического и социально-педагогического консультирования по проблемам гендерного поведения и взаимодействия.

7. Повышение гендерной культуры педагогов и родителей учащихся.

Содержание работы по гендерному воспитанию заключается в создании условий, способствующих формированию у учащихся представлений о роли мужчины и женщины

в современном обществе, усвоению знаний о сущности гендера, гендерной роли, гендерной культуры, формированию готовности к принятию и исполнению своей гендерной роли, ценностного отношения к любви, браку, материнству и отцовству, стремления к достижению взаимопонимания во взаимоотношениях.

Важным является создание пространства позитивного общения мальчиков и девочек, равноправных отношений и партнерской деятельности, поддержка проявлений рыцарских поступков мальчиков и женственного поведения девочек. Речь идет о создании соответствующей духовно-нравственной среды образовательного учреждения, способствующей формированию гендерной культуры личности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Власова Т. Н. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – А. В. Тутолмин, д-р пед. наук, доцент

Сегодня духовно-нравственное воспитание нуждается в теоретическом осмыслении его методологических основ, разработке целостного подхода к ним. Духовно-нравственное развитие школьника является важнейшим аспектом социализации личности в условиях стремительного развития общества, фактором постепенного и осознанного включения в различные сферы социальной деятельности и общественной жизни.

Проблемы духовно-нравственного воспитания в различных аспектах рассматриваются в исследованиях учёных (Н. А. Бердяев, П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский и др.) [1].

Проблемой нашего исследования является выявление педагогических условий, влияющих на эффективность духовно-нравственного воспитания младших школьников. Согласно цели и гипотезе исследования решались задачи изучения современного образовательного процесса в начальной школе, определения специфики духовно-нравственного воспитания младших школьников, рассмотрения внеучебной деятельности в качестве ведущего фактора духовно-нравственного воспитания младших школьников, экспериментальной проверки выявленной совокупности педагогических условий духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеучебной деятельности.

В проведенном нами исследовании педагогическими условиями духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеучебной деятельности являются: использование системы форм и методов, комплексно воздействующих на интеллектуальную, эмоциональную и деятельную сферы личности; учет в содержании нравственного воспитания младших школьников их реального жизненного опыта; организация рефлексивной деятельности детей с целью самостоятельного осмысления событий и явлений жизни через сравнительный анализ собственных поступков и поступков героев литературных произведений [2].

С целью проверки гипотезы была разработана и апробирована в учебно-воспитательном процессе программа нравственного воспитания младших школьников «Добро дарю», реализованная в рамках духовно-нравственного направления внеучебной деятельности. Целью этой программы явилось освоение обучающимися норм нравственного отношения к миру, людям, самим себе [3].

В ходе реализации программы получен нравственно-этический опыт взаимодействия со сверстниками, старшими и младшими детьми, взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами; способность эмоционально реагировать на события в детском обществе и обществе в целом, анализировать нравственную сторону их поступков и поступков других людей.

В результате проведения комплекса занятий по формированию духовно-нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности в формирующей части эксперимента, на контрольном этапе эксперимента нами получены

данные, которые можно трактовать как определённую динамику по сравнению с констатирующей частью эксперимента. Так, до проведения формирующего эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах был зафиксирован, в основном, средний и недостаточный уровни сформированности представлений о добре и зле, справедливости и добросердечности, заботливого и, напротив, невнимательного отношения к близким и родным, домашним животным, сверстникам и окружающим (обобщённые показатели: 33,3 % - ЭГ; 34,1 % - КГ), то на контрольном этапе эксперимента обобщённые показатели ценностных ориентаций составили соответственно: 68,4 % – ЭГ и 46,2 % – КГ.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что достигнутая динамика уровня сформированности духовно-нравственных ценностей у испытуемых обеспечивалась созданными в экспериментальных классах педагогическими условиями, позволившими плодотворно организовать внеучебную добродетельную («Добро дарю!») деятельность.

Литература

1. Бердяев, Н. А. Дух и реальность: Основы богочеловеческой духовности. Я и мир объектов: Опыт философии и общения / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 381 с.
2. Куликов, А. С. Диагностирование духовно-нравственной сферы личности школьника / А. С. Куликов. – Владимирский институт повышения квалификации работников образования. – Владимир, 2005. – 110 с.
3. Духовно-нравственное воспитание школьников: методический материал // Начальная школа. – 2006. – № 11. – С. 45–57.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Галах В. А. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

Как известно, центральное место в направленности личности педагога занимает система его ценностей. Ценность – это значимость объектов окружающего мира для человека, определяемая их вовлечённостью в сферу человеческой жизнедеятельности, потребностей и интересов, социальных отношений. В педагогической аксиологии педагогические ценности трактуются как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность. Выделяют социально-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные педагогические ценности [1]. Предметом нашего изучения явились именно индивидуально-личностные ценности как сложное социально-психологическое образование, объединяющее целевую и мотивационную направленность ориентаций педагога.

Проблема формирования педагогических ценностей будущего учителя представляется нам актуальной. Как подчеркивают исследователи, профессиональная педагогическая деятельность выражает определенный тип отношений к миру, к обществу, к людям, в том числе к учащимся [2]. Педагогическая деятельность, с одной стороны, сама является ключевой системообразующей ценностью, а с другой – представляет собой фактор воспроизводства общечеловеческих ценностей. Важно и то, что педагогические ценности выступают ориентирами деятельности и поведения будущего учителя, а также могут стать мотивами поведения педагога и его профессиональных действий. Более того, мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности – показатель гуманистической направленности личности педагога [1].

В виду важности феномена педагогических ценностей для развития личности профессионального педагога проводился опрос студентов для определения системы базовых ценностей, которая сформировалась у них к моменту поступления в университет. Респондентами выступили 30 студентов 1-го курса физико-математического факультета БрГУ им. А. С. Пушкина.

В качестве диагностического инструментария применялась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, позволяющая исследовать направленность личности и определить ее

отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе, мотивы поступков, основу «философии жизни» [3]. Данная методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. Выбор методики обуславливался также тем, что ценности, предлагаемые респондентам для ранжирования, определяют отношения между людьми, отношения между человеком и обществом, а также включают требования к качествам человека, в том числе к важным профессиональным качествам учителя. Респондентам было предложено два списка ценностей, по 18 в каждом, необходимо было проранжировать их по степени значимости. Полученные результаты исследования интерпретировались как: 1) предпочитаемые ценности (ранги с 1 по 6), 2) желательные, но необязательные ценности (ранги 7–12); незначимые ценности (ранги 13–18 иерархии).

К терминальным ценностям, связанным с педагогической деятельностью и важным для успешной профессиональной самореализации, можно отнести такие ценности, как «активная деятельная жизнь», «здоровье (физическое и психическое)»; «интересная работа», «познание», «развитие», «уверенность в себе», «общественное призвание» (уважение окружающих), «счастье других», «творчество». Наиболее важными инструментальными ценностями для будущего педагога являются «образованность», «воспитанность», «ответственность», «эффективность в делах (трудолюбие)», «терпимость», «чуткость», «аккуратность», «чувство юмора», «самоконтроль».

В ходе диагностики было выявлено, что из вышеназванного списка терминальных ценностей предпочитаемыми для опрошенных являются: «здоровье» (указали 70 % респондентов), «уверенность в себе» (40 %), «активная деятельная жизнь» (37 %), «интересная работа» (33%). В качестве желательных ценностей студенты выбрали «интересную работу» – 47 %, «познание» – 40 %, «развитие» – 40 % опрошенных. Незначимыми для респондентов оказались: «общественное призвание» (у 60% из них), «счастье других» (у 53 %), «творчество» (у 40 %). Среди инструментальных ценностей в качестве предпочитаемых были выявлены: «образованность» (выбор 65 % опрошенных), «ответственность» – (47 %), «чуткость» – (40 %), «аккуратность» – (37 %). Желаемыми стали такие ценности, как «воспитанность» (выбор 7 % опрошенных), «чувство юмора» (57 %), «терпимость» (47 %), эффективность в делах (40 %). Для 43 % респондентов незначимой ценностью оказался «самоконтроль». Исследование показало также, что и терминальные, и инструментальные педагогические ценности занимают в их иерархии, как правило, места с 1-го по 12-е. Но «общественное призвание», «счастье других», «творчество» заняли в рейтинге 16–18 места.

Анализ результатов опроса позволяет сделать вывод о том, что ценности, связанные с педагогической деятельностью не имеют четко определенного «яруса» и отдельные из них занимают достаточно низкие позиции. Поэтому последующее педагогическое образование будущих учителей должно быть нацелено на коррекцию имеющейся у них системы ценностей. И в целом, освоение студентами педагогических ценностей должно стать неотъемлемой частью их профессиональной подготовки и самообразования.

Литература

1. Сивашинская, Е. Ф. Введение в педагогическую профессию: электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / Е. Ф. Сивашинская. – Брест : БрГУ, 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.brsu.by/node/1688>. – Дата доступа: 04.04.2020.
2. Андросова, Ю. В. Ценностные ориентации и мотивация выбора профессии учителя как компоненты профессионально-педагогического мировоззрения студентов вуза / Ю. В. Андросова, Л. В. Вершинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9. – С. 9–14.
3. Психологические тесты для профессионалов / авт. сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современная школа, 2007. – 496 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Гец А. А. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – И. Г. Матыцина, канд. пед. наук, доцент

Понятие «психологическая безопасность личности» сравнительно недавно получило широкое распространение в ряде научных психолого-педагогических исследований (Вербина Г. Г., Богомаз С. А., Шлыкова Н. Л., Эксакусто Т. В., Баева И. А. и др.). Однако, несмотря на популяризацию и расширение представлений о психологической безопасности как комплексной характеристике, по-прежнему существует проблема неопределенности и своеобразного «размывания» границ данного понятия.

Согласимся с определением психологической безопасности личности как состояния динамического баланса отношений субъекта (к миру, к себе, к другим), его активности и удовлетворенности, соответствующих различным (в том числе угрожающим) влияниям внешнего и внутреннего мира, которое позволяет субъекту сохранять целостность, саморазвиваться, реализовывать собственные цели и ценности в процессе жизнедеятельности [1].

Психологически здоровая личность педагога предполагает референтную значимость профессиональной деятельности, удовлетворенность потребности в личностно-доверительном общении и психологическую защищенность. Показатель психологической защищенности включает в себя отсутствие профессиональных деформаций, а также различного рода психологических нарушений. Таким образом можно утверждать, что защищенность как компонент психологической безопасности подразумевает сформированность у педагога психологической устойчивости личности. Модель психологической устойчивости (М. Мюррей) включает в себя четыре основных блока: 1) безопасность (удовлетворение базовых потребностей); 2) защищенность (эмоциональный аспект); 3) опора (социальное постоянство и финансовая защищенность); 4) конгруэнтность (ощущение соответствия своей профессии, личностная и профессиональная реализация, чувство собственной значимости) [2].

С целью выявления уровня развития у педагогов психологической устойчивости нами проведено анкетирование, участниками которого стал 51 педагогический работник учреждений общего среднего образования (педагоги-организаторы, воспитатели групп продленного дня (ГПД)). Представим некоторые результаты исследования.

1. Безопасность. Следует отметить: практически все респонденты переживали относящиеся к профессиональной деятельности эмоциональные, психологические перегрузки, волнения, повышенную тревожность и т. д. Так, 50 % опрошенных педагогов-организаторов и 49 % воспитателей ГПД (стаж работы 10–20 лет) указали, что очень часто испытывают проблемы со сном из-за переживаний, связанных с работой. Периодически испытывают психологические перегрузки, с которыми им трудно справиться самостоятельно, 43 % педагогов-организаторов (стаж работы 5–10 лет).

2. Защищенность. Эмоциональный компонент является одним из наиболее сложных и значимых в структуре психологической устойчивости. У 20 % педагогов-организаторов и 64 % воспитателей ГПД (стаж более 20 лет) отмечается постоянное чувство эмоционального опустошения и утрата интереса ко всему, что происходит на работе. Чувствуют себя на пределе возможностей и лишь иногда испытывают эмоциональным подъем в процессе своей деятельности 60 % всех респондентов (стаж – 1–5 лет) и 58 % (5–10 лет) соответственно. Также 36 % педагогов со стажем 10–20 лет часто испытывают желание уединиться и отдохнуть от работы.

3. Опора. Беспокойство по поводу финансовой стабильности возникало у всех педагогов независимо от стажа их профессиональной деятельности. Однако наиболее выраженное беспокойство проявилось у 56 % педагогов-организаторов (стаж работы – 1–5 лет). Кроме того у 18 % всех респондентов постоянно возникают мысли сменить место работы при первой же возможности. Наименее подверженными беспокойству по данному показателю оказались педагоги со стажем работы более 20 лет.

4. Конгруэнтность. У 57 % педагогов-организаторов со стажем работы 1–5 лет отсутствует устойчивая уверенность в том, что они «на своем месте». 15 % педагогов-организаторов и 40 % воспитателей ГПД (стаж работы – 5–10 лет) однозначно уверены в выборе своей профессиональной деятельности и собственной дальнейшей профессиональной реализации. При этом практически все респонденты чувствуют значимость своей профессиональной деятельности и личную значимость как субъекта данной деятельности. Однако 25 % анкетированных (стаж работы до 10 лет) отметили, что часто руководствуются принципом: «Не трать нервы, береги здоровье». Остальные респонденты редко испытывают трудности с установлением или поддержанием контакта с учащимися, постоянно стремятся найти индивидуальный подход к каждому.

Несомненно, для педагога психологическая устойчивость является необходимым условием успешной и результативной работы на протяжении всего периода активной профессиональной деятельности. Таким образом, данная проблема требует своего научного исследования и поиска продуктивных методов, средств формирования и развития у педагогов, в том числе и будущих специалистов, психологической устойчивости как важного компонента и условия психологической безопасности личности в целом.

Литература

1. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> – Дата доступа: 15.02.2020.

2. Проблема психологического здоровья педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.menobr.ru/news/61073-qqq-20-m03-listy-kontrolya-i-pamyatki-chtoby-proverit-gotovnost-uchenikov-k-vpr/> – Дата доступа: 16.02.2020.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Головня С. В. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

В современном мире проблема гендера довольно стремительно набирает обороты. Ведь весьма затруднительно обозначить какой-либо аспект человеческих отношений, который бы не был охвачен таким количеством многочисленных стереотипов и предрассудков, как отношения женщин и мужчин. В связи с этим именно на гендерной проблематике многие психологи акцентируют особое внимание: ведь гендерными отношениями пропитана вся наша жизнь не только на работе, в семье, среди друзей – а в целом, – везде, во всех социальных институтах, где люди всячески взаимодействуют друг с другом.

Понятие «психологический пол» или «гендер» имеет большое количество интересных и в то же время неоднозначных трактовок. Так, впервые данный термин был использован психологом Р. Столлером, который в 1968 году издал работу под названием «Пол и гендер» [1, с. 15]. Цель данного разделения терминов заключалась в том, чтобы отделить социальные значения «мужественности» и «женственности» от биогенетически обусловленных половых различий. Мы ведь имеем дело не только с морфологически разными телами и выполняем репродуктивные функции, – нас по-разному воспитывают, мы по-разному одеваемся, у нас совершенно разные вкусы независимо от пола и т. д. Следовательно, изначально гендер понимался как «культурные и социальные смыслы женственности и мужественности», в то время как пол относился к биологически данным различиям между мужчинами и женщинами [2, с. 230]. В современных теориях такое деление подвергается серьезной критике. Это происходит, потому что во многом переосмысливается значение и влияние биологического пола.

Хотелось бы отметить, что довольно большой вклад в изучение гендера внесла С. Бем – известный американский психолог, создательница теории пола и полоролевого опросника. Она оказала колоссальное влияние на трактовку и понимание гендерных ролей, самого гендера, а также является основателем так называемой теории гендерной идентичности. С. Бем выделила три модели полоролевого поведения: маскулинность, фемининность и андрогинность.

Цель настоящего исследования: определить полоролевые типы поведения студентов гуманитарных специальностей.

Исследование было проведено на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Выборку составили 12 юношей и 18 девушек, обучающихся на историческом и психолого-педагогическом факультетах. Возраст респондентов – 19–23 года. Нами была использована методика «Полоролевой опросник» (автор С. Бем).

Рассмотрим полоролевые типы поведения студентов гуманитарных специальностей, которые представлены в таблице.

Таблица – Психологический пол студентов гуманитарных специальностей

Полоролевые типы поведения	Количество респондентов	
	абсолютные значения	в %
маскулинность	2	6,67
фемининность	4	13,33
андрогинность	24	80

Как следует из данной таблицы, большинство студентов гуманитарных специальностей (80 %) придерживаются андрогинного полоролевого типа поведения, т. е. проявляют одновременно и женские, и мужские качества. 13,33 % девушек характеризуются феминным полоролевым типом поведения, при котором традиционно проявляются «женские» черты: уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и т. д. У незначительной части опрошенных выявлен маскулинный психологический пол, типичными чертами которого являются независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе, т. е. традиционные «мужские» качества. При этом следует отметить, что среди респондентов этой группы были юноши и одна девушка. Следовательно, у студентов гуманитарных специальностей чаще обнаруживается андрогинный психологический пол, что, на наш взгляд, является благоприятным фактором, так как в литературе по проблеме исследования отмечается, что у андрогинов традиционные «мужские» и «женские» черты представлены гармонично. Такая взаимодополняемость черт повышает адаптивные возможности молодых людей андрогинного психологического пола, способствует их успешной социализации в образовательном пространстве университета.

Таким образом, проведенное нами исследование, а также анализ теоретических основ изучения психологического пола позволяют говорить о том, что в области гендерной проблематики существует достаточно много аспектов, которые еще не до конца изучены, но представляют колоссальный интерес для психологической науки. Одним из таких аспектов является учет преподавателями при организации образовательного процесса в вузе психологического пола студентов.

Литература

1. Бем, С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
2. Тартаковская, И. Н. Гендер для «чайников-2» / И. Н. Тартаковская. – М. : Звенья, 2009. – 248 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

*Городилова Ю. В. (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)
Научный руководитель – Д. Ю. Скрыбина, канд. пед. наук, доцент*

В процессе работы каждый педагог сталкивался с трудностями формирования у воспитанников потребности в выработке того или иного качества, овладения

воспитанниками знаниями о личностных качествах и формирования умений, навыков и привычек поведения. Что может помочь педагогу развить личность ребёнка в процессе воспитательно-образовательного процесса?

Одна из важнейших задач педагогики и психологии воспитания заключается в изучении психологических механизмов формирования личности. Данная задача является необходимым условием успешного преобразования воспитательных требований общества во внутренние регуляторы поведения и деятельности подрастающей личности. Воспитательная система призвана ориентироваться на формирование способности противостоять негативным воздействиям среды. Так, учитель должен учить учеников одновременно сопротивлению и адаптации к окружающей действительности. Исследованиями доказано, что взаимоотношения учеников в детском коллективе, их отношение к себе и окружающему детерминируются отношениями «учитель – ученик». Это еще раз подчеркивает решающую роль в учебно-воспитательном процессе личности учителя.

Воспитание – это процесс влияния на человека с целью формирования личности, развития её физических, умственных и нравственных качеств в соответствии с требованиями жизни [1, с. 12]. Влияние учителя на ученика целенаправленно и регулировано осуществляется с помощью различных механизмов воспитания. Под механизмами воспитания понимают те процессы, которые происходят в личности, когда она вступает во взаимодействие со средой и педагогом, оказывающее влияние на изменения, происходящие в личности. Рассмотрим следующие психологические механизмы воспитания: подражание, идентификация, драматизация и рефлексия.

Подражание – один из психологических механизмов воспитания, который тесно связан с таким социально-психологическим понятием, как «мода». Это может проявляться во многих аспектах: увлечениях, вкусах и предпочтениях, поведении. Подражание может происходить как непроизвольно, так и произвольно. Как правило, дети дошкольного и младшего школьного возраста копируют вербальные и поведенческие реакции направленности взрослых – родителей, родственников, учителей. Поэтому важно задавать правильную «моду», содействуя осознанному принятию общественных ценностей и социально-значимых дел.

Следующий механизм – идентификация, т. е. отождествление себя с образом окружающего мира. Он реализуется через два процесса: интериоризация (принятие внутрь себя) и самопроекция (выведение наружу, результат – проекция, внешний образ). Задачами педагога будут являться организация воспитывающей среды и перевод социальной ситуации развития в педагогическую.

Драматизация – внутренняя переработка образов. Осуществляется на двух уровнях – реагирование и переживание. Под переживанием понимается испытываемое субъектом эмоционально-окрашенное состояние или явление действительности, выступающее для него как явление собственной жизни. Чувства – переживание своего отношения. Эмоции – это форма выражения чувств. Педагог должен занимать определённую позицию по отношению к переживаниям детей, он может организовать этот процесс. И тогда драматизация выступит в роли процесса организации чувств через культурно заданные формы (театр, музей). Переживание ведёт к созданию нового образа. Приёмами инициирования драматизации могут выступать: театризация (ребёнок получает роль в ходе создания детского театра), расширение среды (организация экскурсий), групповая деятельность (общественная деятельность) [2].

В воспитании, ориентированном на развитие ценностного мира человека, ведущую роль играет рефлексия – анализ и осмысление своих действий. Она происходит на нескольких уровнях. Первый уровень – самопознание. Второй уровень – «ты в отражении других». Третьим уровнем является приведение в соответствие мнения окружающих о тебе и самонаблюдения, конгруэнтность. В задачи педагога входят: организация диалога и стимулирование к обмену точками зрения. Коммуникация строится как двусторонний межличностный контакт. А воздействие носит характер взаимной открытости, обращённой к

ценностям, личностным смыслам воспитанника и воспитателя. Например, когда педагог влияет на гражданскую сферу ученика, у последнего возникают мысли по типу: «А что думает об общественности сам учитель?», «Какая она у меня на самом деле?», «Какой он хочет, чтобы она была?».

В основу воспитательного действия учеников должен быть положен полный процесс реакции со всеми её тремя моментами: восприятием раздражения, переработкой его и ответным действием [3, с. 96]. Всё это обеспечивают основные психологические механизмы воспитания, которые учитель активно использует в своей работе. С их применением в процессе воспитания ребёнок достигнет высокого уровня развития личности, вырастет нравственным, духовно богатым, внутренне свободным и ответственным. Формирование этих качеств определяет успешность работы учителя и эффективность воспитательного воздействия на ученика.

Литература

1. Василькова, Ю. В. Методы социального воспитания / Ю. В. Василькова // Методика и опыт работы социального педагога / Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
2. Педагогика [Электронный ресурс] : электронный учебно-методический комплекс / Иванова В. А., Левина Т. В. ; М-во сельского хозяйства Российской Федерации, ФГОУ ВПО «Красноярский гос. аграрный ун-т», каф. профессионально-пед. подготовки. – Красноярск : НИИ АММ КрасГАУ, 2013.
3. Снегирева, Т. В. Педагогическая психология: информационные материалы курса: учебное пособие / Т. В. Снегирева, Т. Т. Архипова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 290 с.

РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Домаева А. В. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

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

На современном этапе развития системы образования в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования развитие у детей любознательности – одна из основных и важных задач. Связано это, в первую очередь, с тем, что именно любознательность играет значимую роль в процессе развития личности ребенка, в его познавательной деятельности. Любознательность является одним из признаков познавательной активности ребенка, который отображает его стремление выполнять поиск новейшей информации, постигать ее в процессе познания окружающего воспитанником.

Исследования некоторых ученых раскрывают критерии развития любознательности и формы ее проявления. На первом месте являются детские вопросы; они свидетельствуют о диапазоне и аспектах любознательности детей, о стремлении глубже познать предметы окружающего мира и увидеть хотя бы элементарную закономерность между ними. Затем идет стремление длительно рассматривать, наблюдать, выяснять свойства и особенности предметов и явлений. А в-третьих, эмоционально-познавательная активность детей выявляется в беседах, в обсуждении увиденного и наблюдаемого.

Развитию любознательности в практике дошкольных образовательных учреждений уделяется особое внимание, однако происходит это зачастую бессистемно. Именно поэтому проблема развития любознательности у дошкольников особенно актуальна в наше время.

Также любознательность рассматривается как ценное состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии развития интереса детям свойственны достаточно острые эмоции удивления, радости познания, удовлетворенности деятельностью. Это особая форма познавательной активности ребенка, основанная на постижении окружающих предметов, явлений, способствующих овладению действительностью [1, с. 54].

Рассмотрев понятия любознательности, можно сделать вывод, что, развивая ее у детей дошкольного возраста, мы будем развивать стремление и потребность в приобретении новых знаний.

В старшем дошкольном возрасте у многих детей проявления любознательности выражены в явной степени. Те дети, у которых любознательность хорошо развита, пытаются проникнуть в суть, содержание явления. Поэтому в различных видах деятельности они проявляют заинтересованность к пониманию устройства какого-либо объекта, его сущностным характеристикам, природе и свойствам. Продуктивность любознательности проявляется в количестве задаваемых участниками образовательного процесса вопросов, их качестве, способности выдвигать предположения. Что касается уровня прогрессивности и развитости речи, то с данной позиции развитие любознательности проявляется в том, насколько ребенок способен грамматически верно выстраивать вопросы, выразительно, аргументированно, четко и ясно выражать свою точку зрения.

В научной литературе выделяется целый ряд направлений в изучении любознательности.

Дошкольное детство является временем первоначального личностного становления, формирования основ детской индивидуальности и самосознания. Дошкольное развитие представляет начальную ступень образования в нашем обществе, его следует осуществлять и организовывать так, чтобы оно по своей системе целей, содержанию, технологиям, организационным формам, характеру управления определенными образовательными системами, их внешними и внутренними связями, реализовало идею развития сущностных сил всякого человека и в целом общества [2, с. 174].

Анализируя работы ученых, которые занимаются проблемой развития любознательности у дошкольников, мы отметили, что появление и проявление любознательности обеспечивается через создание конкретных условий.

Старший дошкольный период важен в развитии познавательной потребности. Именно поэтому преобладающими становятся вопросы: «Почему? Зачем? Как?».

Деятельность необходимо организовать таким образом, чтобы она имела поисковый характер. В процессе опытно-поисковой работы старший дошкольник получает возможность не только удовлетворить свою любознательность и найти ответ на множество возникающих вопросов, но и находиться в ситуации, в которой рождаются такие вопросы.

Важно, чтобы дети свободно высказывались, делали предположения. Такая практика создает основу развития логики, мышления, воображения, фантазии, способности к рассуждению, возможности свободно высказываться по данной теме. Дискуссия может пойти в самых разных направлениях.

Для каждого ребенка на базе возникшего интереса и нового знания должна быть обозначена перспектива для дальнейшего самостоятельного поиска. Здесь детям предлагается подумать, что еще они хотели бы узнать, изучить, потом рассказать другим, с кем разделить радость открытия [3, с. 15].

Среди эффективных методов развития любознательности исследователи отмечают применение разных занимательных игр, заданий, упражнений, которые доступны детям по возрасту.

Таким образом, детский сад является первой ступенью в системе образования и выполняет важную функцию подготовки к школе. Успешное обучение дошкольника во многом зависит от того, как он будет подготовлен к школе.

Литература

1. Берлайн, Д. Е. Любознательность и поиск информации / Д. Е. Берлайн // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 54–60.
2. Жихарева, Е. В. Психологические особенности любознательности девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-lyuboznatelnosti-devochek-i-malchikov-starshego-doshkolnogo-vozrasta>. – Дата обращения: 04.04.2016. – С. 174–176.

3. Зебзеева, В. А. Развитие любознательности детей старшего дошкольного возраста в образовательных ситуациях общения с природой / В. А. Зебзеева, М. Н. Пономарева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 3 (38) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/9422>. – Дата обращения: 30.09.2019.

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

*Ермоленко Е. Н. (Институт инклюзивного образования УО БГПУ им. М. Танка, Минск)
Научный руководитель – Т. В. Варенова, канд. пед. наук, доцент*

В настоящее время повышение познавательной активности обучающихся на школьных уроках является ключевой проблемой. Дети теряют интерес к учёбе, предпочитают проводить время за компьютерными играми, в социальных сетях. Практикующие педагоги отмечают снижение мотивации к учебной деятельности. Современное школьное образование имеет тенденцию к формализации – нередко преподавание ориентировано на натаскивание ученика на сдачу экзаменов. Школьники в свою очередь видят смысл образования в получении хорошей оценки со стороны педагога. Учебный процесс все больше сводится к зубрежке, заучиванию алгоритмов, но не к пониманию сути. Учёт индивидуальных особенностей и возможностей детей в наибольшей степени способствует сохранению и поддержанию познавательного интереса.

Выготский Л. С. писал, что педагогическая наука должна ориентироваться не на пассивное приспособление к имеющемуся уровню развития учащихся, а на формирование психических функций, создание условий для их развития в процессе обучения. Он подчеркивал, что большое внимание в этом процессе должно уделяться построению обучения с учётом зоны ближайшего развития ребёнка [1].

Современная педагогическая наука располагает рядом способов и средств повышения познавательной активности учащихся. Это и проектный метод, и проблемный подход, исследовательские работы, мозговые штурмы и др. Появление онлайн-курсов дало возможность разнообразить учебную деятельность. Возникла гибридная форма обучения. Его смысл заключается в том, чтобы сочетать обучение за компьютером и общение с живым учителем. Основной целью является повышение мотивации школьников, развитие навыков самоорганизации и распределения учебного времени. Учащемуся дается возможность расширить сотрудничество, улучшить коммуникативные навыки. И (что немаловажно для подрастающего поколения), исследовать и использовать ресурсы мультимедийных технологий в процессе обучения. Общение учителя и ученика на одном языке, с помощью онлайн-ресурсов, позволяет сократить разрыв между поколениями, повысить творческие навыки.

Показательной стала нынешняя ситуация, когда системе образования брошен своеобразный вызов, в условиях распространения пандемии образовательные учреждения переведены на дистанционную форму работы. В наиболее выигрышном положении оказались те педагоги, которые использовали различные интернет ресурсы на своих уроках и ранее. Им не пришлось в спешке овладевать новыми программами, искать варианты для продолжения работы в новых реалиях.

В формате дистанционного обучения большую популярность приобрели онлайн-занятия. Интернет предлагает достаточно широкий выбор соответствующих программ (Skype, Microsoft Word, GoToMeeting и другие). В личной практике онлайн-уроки в приложении Zoom с использованием наглядной доски Whiteboard оказались наиболее приемлемы. Такие платформы, как LearningApp, Kahoot!, Quizizzi обладают широкими возможностями для обучения в игровой форме. Учитель может создавать обучающие викторины на любую тему, для любого предмета. Закрепление устного счета с использованием веб-страницы 99math.com превращается в забавное соревнование, которое можно провести на любом этапе урока. Помимо игровой составляющей, важна и быстрая

обратная связь. Свой результат ученик видит сразу. Это поддерживает мотивацию, заставляет анализировать, сравнивать. При изучении геометрии применение среды GeoGebra помогает уйти от долгих построений, повысить интерес учеников за счет интерактивности, лёгкости создания чертежей, высокой степени наглядности. Перечисленные ресурсы помогают осуществлять дифференцированный подход в обучении. Происходит оптимизация учебного процесса за счёт более рационального использования времени на различных этапах урока, снижается эмоциональное напряжение школьников, так как возрастает уровень понимания учебного материала.

Таким образом, одна из актуальных задач современного образования – это создание среды, стимулирующей ребёнка к раскрытию собственного потенциала, развитию умения и желания учиться. При этом заимствуется опыт разных стран, создаются новые проекты, что создаёт возможность оптимального выбора для педагога в его деятельности, основанного на анализе конкретной ситуации с тем, чтобы подобрать правильную методику к каждому ученику. Использование в работе инновационных, проектных, интерактивных, компьютерных и коммуникационных технологий расширяет возможности и рамки занятия, ведёт не только к усвоению определённой суммы знаний, но и способствует, прежде всего, умению самостоятельно эти знания добывать. У школьников формируются обобщённые знания о важнейших явлениях окружающего мира, но все эти методы действенны, если не применять их формально.

Литература

1. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

НАРОДНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ

Ефимова Д. И. (ФГБУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – И. А. Гришанова, д-р пед. наук, доцент

Младший школьный возраст – оптимальный период наиболее активного обучения социальному поведению, искусству понимать и принимать народные обычаи, обряды, традиции. Условием стабильного и целостного приобщения ребенка к культуре своего народа являются народные праздники.

Вопросами изучения культурных традиций народа занимались Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, В. С. Соловьева и др.

Установлено, что народная культура – понятие собирательное, не имеющее четко определенных границ, включающее культурные пласты разных эпох от глубокой древности до настоящего времени.

С целью приобщения младших школьников к народной культуре через народные праздники нами была разработана программа экспериментального обучения. При разработке экспериментальной программы мы опирались на собственный опыт работы, а также на программу «Школа русского фольклора» под редакцией М. Т. Картавцевой.

Программа экспериментального обучения предполагает организацию художественного творчества на основе природных задатков, запросов и интересов, ориентирована на воспитание ребенка в традициях отечественной народной культуры, толерантности, формирования бережного отношения и любви к ней.

Программа по содержательной и тематической направленности является художественно-эстетической; по виду дополнительной, общеобразовательной. Время реализации – четыре года.

Задачи программы: приобщение младших школьников к народной культуре; формирование и развитие творческих способностей учащихся; удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном и интеллектуальном развитии.

Программа включает следующие тематические модули: народный календарь природы; народный календарь праздников; осенний цикл праздников: Осенины, Кузьминки, Покров, осенние посиделки и др.; зимний цикл праздников: Рождество, Масленица, дополнительно: День рождения домового, Екатерина Санница и др.; весенний цикл праздников: «Пробуждение природы», Свистунья, Сороки – прилет птиц, Пасха, дополнительно: Троица, пробуждение домового и др.; основы театрального искусства.

Освоение материала происходит в процессе практической и творческой деятельности.

I. В начале года проводится собрание, на котором обсуждается план работы на год. Происходит выбор праздников, устанавливаются сроки их проведения.

II. На втором этапе начинается непосредственная подготовка к празднику: создается сценарий, включающий в себя народные песни, игры, танцы.

III. На следующем этапе дети должны понять задачи, осознать свою роль в процессе подготовки и проведения праздника, чтобы в ходе разучивания стихов, постановки танцев, подготовки зала они видели и понимали, для чего они это делают.

IV. После определения целей и задач начинается непосредственная работа по разучиванию репертуара (стихов, песен, постановки танцев, народных игр, пословиц и поговорок, обрядов и т. д.), оформлению зала, уличных площадок, парков, изготовлению праздничной атрибутики и костюмов.

V. В день праздника даются последние рекомендации и советы детям, участвующим в организации и проведении мероприятия. Важно, чтобы каждый ребенок осознавал свою роль в празднике.

VI. Подведение итогов. Рефлексия. На этом этапе закрепляются наиболее содержательные и красочные впечатления, связанные с тематикой праздника.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. Приобщение младших школьников к народной культуре – приоритетное направление в работе школы, осуществляющееся с учетом возраста учащихся, имеющее конечной целью формирование гармонично развитой личности, патриота своей страны.

2. Несмотря на оживление в школах работы по приобщению младших школьников к народной культуре, ее уровень, как правило, остается достаточно низким.

4. Для систематизации работы по приобщению младших школьников к народной культуре необходима программа, обеспечивающая организацию познавательной, творческой, практической деятельности учащихся, использование и сочетание инновационных и традиционных форм, активных методов и приемов работы, непрерывность и последовательность в изложении материала.

5. Целенаправленная систематическая работа, проводимая в рамках специально разработанной экспериментальной программы по приобщению младших школьников к народной культуре, способствует значительному повышению уровня знаний и интереса к народной культуре у младших школьников.

ИГРОВАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ: СТАДИИ И ПРИЧИНЫ

Жданович А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, ст. преподаватель

Тема игровой компьютерной зависимости приобретает значимость в связи с высокими темпами развития технологической и игровой индустрий. Мощный поток новой информации, распространение компьютерных игр оказывают большое влияние на социальное пространство подростков. Отношение современного человека к новейшей технике и ее возможностям становится все более положительным, а наш досуг все чаще занимает киберсреда.

Подростки находятся в том возрасте, когда компьютерные игры занимают определенное место в их жизни. Это как приятный досуг, так и порой серьезное увлечение. Согласно исследованиям, около 64,3% респондентов, участвовавших в авторском исследовании «Ваше отношение к игровой зависимости», считают, что игра –

это приятный досуг, способ провести свободное время, когда всего лишь 20,4% заявляют о серьезности своего увлечения и хотят связать с компьютерными играми свою жизнь. Однако данное увлечение зачастую может перерасти в зависимость. Как любая зависимость, она требует своевременной диагностики, лечения и профилактики среди подрастающей молодежи [1, с. 547].

Исследователи подразделяют процесс формирования игровой компьютерной зависимости на четыре последовательные стадии [1, с. 547]:

1. Стадия «интереса». На данной стадии подросток заинтересован в компьютерных играх в рамках проведения своего досуга. Явных симптомов зависимости не проявляет, однако можно отметить легкое недомогание от редких недосыпов и рассеянность. Общее время, проводимое за компьютером, составляет 2–3 часа в день. Важность компьютерных игр становится на один уровень с обучением, контактом с друзьями и родными, другими важными делами.

2. Стадия «увлеченности». На данной стадии проявляются первые серьезные симптомы зависимости. Недосып становится регулярным, к рассеянности добавляются легкое недомогание по всему телу, легкая дрожь, головные боли, раздражительность, «сухость» глаз. Также из-за редкой смены положения за компьютером у подростка могут болеть спина, руки и шея. Общее время, проводимое за компьютером, составляет 3–5 часов, что становится пределом суточного нахождения за ним. Компьютерные игры становятся более важными, нежели учеба или коммуникация с родными и близкими.

3. Зависимость. На данной стадии симптомы прогрессируют. Наносится серьезный ущерб психологическому и физическому здоровью подростка. Время, проводимое за компьютером, составляет более 5 часов в день. На данной стадии уже необходимо серьезное вмешательство со стороны учреждения образования, особенно в лице школьного педагога-психолога, и при крайней необходимости – психотерапевта.

4. Клиническая зависимость. Данная стадия является пиком развития зависимости. Исследователи отмечают, что за зависимым подростком могут наблюдаться улучшения в его состоянии и успехи в борьбе с зависимостью, но это не так. Зачастую подростки делают вид, что с ними действительно все хорошо, пока их зависимость продолжает прогрессировать и наносить ущерб здоровью. Поэтому на данной стадии необходима комплексная работа семьи, учреждения образования, которое посещает подросток, и психотерапевта местного учреждения здравоохранения. При такой комплексной работе борьба подростка с зависимостью пройдет безболезненно и эффективно [2, с. 37].

Подростки, в отличие от детей дошкольного и младшего школьного возраста сильнее поддаются зависимости, так как они обладают большей возможностью самостоятельного распределения своего времени, планирования досуга и общения, менее нуждаются в опеке со стороны родителей. С другой стороны, подростковый возраст сопряжен с большей требовательностью со стороны взрослых к деятельности подростков, к их личностным проявлениям и поведению. В межличностном общении подростки реализуют не только групповые интересы, но и пытаются самоутвердиться. В этом возрастном периоде они получают не одни только «радости» взросления, но и множество неудач, неуспехов, разочарований, огорчений. Реальная жизнь для многих детей подросткового возраста становится чередой достаточно сложных испытаний, выход из которых они могут попытаться найти, окунувшись в мир зависимости, в частности, в виртуальный мир компьютерных игр [2, с. 39].

Таким образом, отличительной особенностью компьютерной игровой зависимости является «уход» подростка в виртуальную реальность. Среди последствий такого поведения необходимо отметить следующие: деградация социальных связей личности, агрессивность, невозможность самовыражения, проблемы в семье и школе. В этой связи необходимо регулировать время нахождения ребенка перед монитором, при этом родителям следует контролировать содержание его досуга в интернете. Большое влияние имеет личный пример взрослых. Следует грамотно планировать свободное время семьи:

больше времени проводить вместе на природе, организовать просоциальный досуг подростка, уделять больше времени учебе.

Литература

1. Коптелова, Н. И. Особенности компьютерной игровой зависимости среди подростков / Н. И. Коптелова, М. В. Данилова // Молодой ученый. – 2014. – №20. – С. 547–549.
2. Трафимчик, Ж. И. Игровая компьютерная зависимость: особенности влияния на личность / Ж. И. Трафимчик // Психологія. – 2009. – № 4. – С.36–40.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Жук П. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Г. В. Болбас, канд. пед. наук, доцент

Одной из актуальных проблем современной педагогики является проблема активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, особенно в условиях перехода от традиционной модели образования к личностно-ориентированной.

Независимо от уровня интеллектуального развития учащегося его мышление интенсивно формируется и проходит определенные стадии развития. При этом стимуляторами перехода от одной стадии к другой выступают познавательный интерес и активность ребенка. Весь процесс его развития осуществляется посредством системной работы, включающей активизацию, коррекцию, развитие внимания, восприятия, представления, памяти, мышления, языка, эмоционально-волевой сферы [1, с. 45].

Средства активизации познавательной деятельности на уроках истории представлены разнообразием форм и методов групповой, коллективной и индивидуальной работы. Создание ситуаций успеха, эвристической ситуации, использование игры как основного для учащихся этого возраста способа деятельности, включение учащихся в практическую познавательную деятельность – это то, что делает ребенка максимально активным и эффективным [2, с. 16].

Работа по активизации учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении истории включает в себя следующие направления:

1. Активизация и развитие внимания. Формирование интереса к предмету, создание на уроке атмосферы доброжелательности и одновременно с этим требовательности к выполнению заданий будут содействовать концентрации внимания на протяжении всего урока. *Методические приемы:* организованное и яркое (запоминающееся, интригующее и т. д.) начало урока: «Внимание! Важная информация!»; «Внимание! Черный ящик!».

2. Активизация и развитие восприятия. На уроках ученики знакомятся с разнообразными историческими событиями, явлениями и т. д. Все это рассматривается в непрерывном движении, поэтому история относится к предметам, где очень важна полноценность восприятия прошлого. Учитель должен, в первую очередь, сообщать сведения, отделяя главное от второстепенного. *Методические приёмы:* «Это интересно», «Что ты видишь?», «Нравится ли тебе?».

3. Активизация и развитие воображения. Воображение неразрывно связано с мышлением и памятью и нуждается в развитии. *Методические приёмы:* словесные картины, иллюстрации, схемы, кластеры, постеры.

4. Активизация и развитие памяти. Ученики должны помнить и воспроизводить исторические события, место и время их совершения, участников. *Методический прием* «Внимание, конкурс!». Примерные темы конкурса: «Крылатые выражения», «Подбери термин», «Определи дату», «Узнай исторического деятеля» (по изображениям, упоминаниям), «Узнай архитектурный памятник» (по образу здания), «Древние рукописи» («Откуда взят отрывок? »); «Смекалка» (подбор интересных заданий на смекалку).

5. Активизация и развитие мышления. Развитие мышления во многом обусловлено активизацией ощущений и восприятия. *Методические приемы:* «Задай вопрос!», «Составь текст», «Озаглавь текст», «Составь план».

6. Активизация, развитие и коррекция языка. Ученики, которым трудно самостоятельно и последовательно излагать свои мысли, но при этом лучше справляющиеся, когда учитель задает дополнительные и уточняющие вопросы, должны постепенно развивать свой устный язык. *Методические приемы:* «Свободный микрофон», «ПОПС».

7. Активизация, развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы. Во время практической деятельности школьники изучают исторических личностей, простых людей, видеть за событиями истории борьбу зла, справедливости и несправедливости; различать тружеников и бездельников, защитников Отечества и его врагов и т. д. *Методические приёмы:* саморегуляция, самоорганизация, активное участие и самореализация учащихся в практической деятельности, использование практического жизненного опыта учащихся, эмоциональный шок.

8. Задания, мотивирующие познавательную деятельность. Учителю необходимо научить детей мыслить, развивать в них потребность учиться путем установления обратной связи, основанной на интересе к предмету. *Методические приёмы:* вставьте пропущенные слова; найдите и исправьте ошибки; определите, что (или кто) указано (указан) на изображении; «Да или нет?»; соотнесите элементы двух множеств; найдите, что объединяет слова и объекты; найдите лишнее в перечне; определите, кому принадлежат слова; определите, что означает «крылатое выражение» [3, с. 21].

Таким образом, процесс изучения истории должен быть доступным и интересным, что предусматривает использование разнообразных методических приемов, особенно творческого и игрового характера. В результате активизации познавательного интереса учащихся мы приближаемся к главной цели изучения истории: живому осмыслению прошлого, поиску и нахождению общего языка с богиней истории Клио, а также формированию у подрастающего поколения собственного отношения к истории и современности.

Литература

1. Дубровина, И. В. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина. – М. : Международная педагогическая академия, 2006. – 415 с.
2. Иоффе, А. Н. Основные стратегии преподавания / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2005. – № 7. – С. 7–14.
3. Шаповалов, В. В. Задания, мотивирующие познавательную деятельность / В. В. Шаповалов // История и обществознание в школе. – 2006. – № 3. – С. 5–15.

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ЭКСПЕРИМЕНТА

Заверач И. Ю. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

Одной из аксиом мировой системы образования становится необходимость воспитания творческой личности, характеризующейся способностью выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, отличающиеся новизной. Основу творческой личности составляют универсальные творческие способности – креативность, сензитивный период, – развитие которых приходится на дошкольный возраст. Способы развития творческих способностей многообразны: это и ТРИЗ-технология, и вальдорфская педагогика, и методы РТВ и др. Предметом данного исследования является развитие вербальной креативности старших дошкольников посредством технологии итальянского педагога Дж. Родари, автора «Грамматики фантазии: введения в искусство придумывания историй».

Экспериментальное исследование, направленное на выявление уровня развития основных показателей креативности у детей старшего дошкольного возраста, таких как продуктивность (общее число ответов в виде словесных ответов, идей), гибкость (число

ответов разных категорий), оригинальность (число редко встречающихся в группе испытуемых ответов), проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 74 г. Бреста». Для определения исходного уровня развития вербальной креативности у детей использовались следующие методики:

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

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

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

Количественный и качественный анализ полученных результатов показал достаточно низкий уровень развития вербальной креативности у детей и экспериментальной, и контрольной групп. Так, в результате исследования по методике «Вербальная фантазия» средний уровень творческого воображения и мышления был выявлен у 9-ти дошкольников (69,2 %), низкий – у 3-х детей (23,1 %), очень низкий – у одного ребенка (7,7 %) экспериментальной группы. В контрольной группе средний уровень продемонстрировало также 9 детей (69,2 %), низкий – 4 ребенка (30,8 %), очень низкий уровень развития показателей творческого развития не был выявлен у детей контрольной группы. Также не были выявлены высокий и очень высокий уровни развития творческих способностей у детей ни экспериментальной, ни контрольной групп. Чаще всего дети КГ и ЭГ пересказывали известные им рассказы, сказки, мультфильмы, привнося что-то новое. Лишь несколько детей придумали свои истории.

Анализ результатов диагностических заданий по показателям *продуктивность, гибкость, оригинальность* также показал невысокий уровень развития творческих способностей детей обеих групп: большинство детей называли повседневные способы использования картонной коробки (складывать игрушки, книжки, различные вещи, хранить овощи, семена), подбирали 1–2 эпитета к слову цветок, прилагательные были однотипные, повторяющиеся.

Для развития вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста была разработана программа, в основу которой положены утверждения итальянского педагога Дж. Родари о том, что воображение не есть привилегия немногих выдающихся индивидов, что им наделены все и что умение фантазировать, воображать, домысливать, представлять очень важно для любого человека. Такому умению можно и нужно учить детей как можно раньше. В программе развития вербальной креативности использованы методы и приемы «Грамматики фантазии»:

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

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

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

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

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

– «путешествие по собственному дому», где оживают предметы окружающего быта (стулья, чашки, настольные лампы, книги и т. д.) и получают самые невероятные истории;

– «произвольный префикс» – к словам прибавлялись приставки и получались новые слова; «а что было потом?» – А потом? – спрашивает ребенок, когда рассказчик умолкает.

Сказка закончилась, и, тем не менее, место для того, что было потом, всегда найдется. Детям предлагалось подумать над тем, что было потом («Золушка вышла замуж за принца...»). И это уже не конец сказки, а начало совершенно новой и увлекательной истории.

Методы и приемы из «Грамматики фантазии» Дж. Родари выбирались с учетом возрастных особенностей детей, их возможностей, интересов. Развивающие игры-занятия проводили в малых группах детей (по 4–5 человек). Совместно с детьми были выработаны правила поведения на занятиях: мы – маленькие волшебники, поэтому говорим по очереди; внимательно слушаем других детей; не выкрикиваем; не перебиваем говорящего. Эффективность разработанной системы игр-занятий покажет контрольный этап педагогического эксперимента.

МОТИВЫ УЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ИХ РОЛЬ В УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Зубкова С. Н. (ФГБУ ВО ОГТИ, Орск)

Научный руководитель – О. А. Андриенко, канд. пед. наук

Актуальность данной проблемы связана с тем, что мотивация является важным компонентом любой деятельности людей. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте регулируется и поддерживается многоуровневой системой мотивов. У младших школьников мотивация оказывает наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности.

В настоящее время вопрос о мотивации учения младших школьников определяют как центральный, так как младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования желания учиться.

Исследование мотивов учения в младшем школьном возрасте и их роли в успешности школьного обучения обусловлено появлением целого ряда работ, посвященных различным аспектам данной проблемы. Практические исследования развития учебной деятельности под влиянием различных мотивов встречаются в работах Г. А. Цукермана [1], А. Л. Венгера [2], Т. Д. Марцинковской [3].

Данная тема бесспорно актуальна, так как мотивы учения в младшем школьном возрасте закладывают фундамент всего дальнейшего школьного обучения.

В начале обучения у детей преобладают социальные мотивы, которые являются внешними. В то же время возникает познавательная потребность. При таком сочетании существует вероятность появления устойчивых когнитивных мотивов к концу младшего школьного возраста, но их мотив успеха должен постоянно поддерживаться.

На образовательную мотивацию весомое влияние оказывают оценки, поскольку в младшем школьном возрасте дети не способны к самоанализу. Их самооценка и, следовательно, претензии зависят только от мнения взрослых [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что высокий уровень развития мотивации учения благоприятно влияет на успешность школьного обучения [5].

Целью данного исследования является изучение мотивов учения младших школьников и их роли в успешности школьного обучения.

Работа проводилась на базе МОАУ «СОШ № 15 г. Орска». В исследовании приняли участие учащиеся 3 класса в количестве 25 человек. В исследовании использовалась методика М. Р. Гинзбурга «Изучение мотивации обучения у младших школьников».

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты: у 4 % испытуемых – очень высокий уровень мотивации учения, у 20 % испытуемых – высокий уровень мотивации учения, у 36 % – испытуемых средний уровень мотивации учения, у 4 % испытуемых сниженный уровень мотивации учения, у 36 % – низкий уровень мотивации учения.

Также мы рассмотрели успеваемость учащихся по основным предметам: у 4 % испытуемых средний балл по основным предметам 3, у 8 % испытуемых – 3,25, у 16 %

испытуемых 3,75, у 16 % испытуемых – 4, у 20 % испытуемых – 4,25, у 16 % испытуемых – 4,5, у 4 % испытуемых – 4,75, у 16 % испытуемых – 5.

При сопоставлении полученных данных были получены следующие результаты:

1. У 100 % испытуемых со средними баллами по основным предметам – 3, 3,25 и 3,75 – низкий уровень развития учебной мотивации.

2. У 75 % испытуемых со средним баллом по основным предметам 4 – средний уровень развития учебной мотивации, у 25 % – низкий.

3. У 60 % испытуемых со средним баллом по основным предметам 4,25 – высокий уровень развития учебной мотивации, у 20 % – средний уровень, у 20 % – низкий уровень.

4. У 25 % испытуемых со средним баллом по основным предметам 4,5 – очень высокий уровень развития учебной мотивации, у 75 % – средний уровень.

5. У 100 % испытуемых со средним баллом по основным предметам 4,75 – средний уровень развития учебной мотивации.

6. У 25 % испытуемых со средним баллом по основным предметам 5 – сниженный уровень развития учебной мотивации, у 25 % – средний уровень, у 50 % – высокий уровень.

Сопоставив полученные данные, было выявлено, что у учащихся с хорошей успеваемостью преимущественно высокий и средний уровень учебной мотивации, а у учащихся с плохой успеваемостью преобладает низкий уровень учебной мотивации. Учебная мотивация играет важную роль в успешности школьного обучения: чем выше уровень мотивации, тем выше успеваемость у младшего школьника.

Литература

1. Цукерман, Г. А. Что ребенок ждет от школы / Е. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман // Учимся читать и писать. Школьные трудности благополучных детей. – М. : Знание, 2012. – С. 99–108.

2. Венгер, А. Л. Неблагоприятные варианты развития / Л. А. Венгер [и др.]. – М. : Знание, 2000. – С. 93–105.

3. Марцинковская, Т. Д. Хочет ли ребенок в школу / Т. Д. Марцинковская [и др.]. – М. : Знание, 2012. – 255 с.

4. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1972. – С. 7–44.

5. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 2017. – 478 с.

ВЫСТАВКИ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Зямбаева А. С. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Сухова, канд. истор. наук, доцент

Как указывает ФГОС, школьный музей должен стать эффективным средством реализации образовательного стандарта второго поколения. Как известно, главной целью новых тенденций в образовании является личностный результат. Музей – отраслевой, ведомственный, даже школьный – может с успехом справиться с этой задачей. Школьный музей способен выполнять несколько функций [1], при этом воздействие на личность школьника носит здесь комплексный характер. Информативная, просветительская, коммуникативная, воспитательная, эстетическая, исследовательская функции не *при*-влекают, а *во*-влекают учащегося: они становятся не просто обычными посетителями музейной выставки, а участниками интерактивного процесса познания и поиска. Эта особенность современного музея позволяет учителю использовать в работе деятельностный подход.

На базе музейной выставки или в фондах можно проводить теоретические занятия, где главной задачей будет освоение новой информации, практические занятия по формированию поисковых навыков и внеучебные занятия и мероприятия, где важнейшим является воспитательное значение музея. Помимо этого, музейная выставка даёт возможность для развития метапредметных компетенций. Школьники, участвуя в создании выставок, затрагивают научную, техническую и общественную составляющие.

В современных школах становится актуальным проводить занятия в школьном музее. С младшими классами можно начать с изучения собственной семьи и оформить выставки, которые были бы посвящены истории отдельных семей учащихся. Можно, например, рассказать о ветеранах войн, личностях, которые внесли какой-либо решающий вклад в историю страны и др. Здесь важен ещё и факт подготовки выставки: это тоже мощное средство обучения. Более того, это продуктивная база для создания школьного учебного или исследовательского проекта.

При помощи таких выставок можно решить сразу несколько целей. Образовательная цель состоит в том, чтобы познакомить учащихся с уже готовыми работами, а также научить их самих составлять подобные исследования. Воспитательная цель в рамках таких выставок решается легче всего. Пока учащиеся будут изучать историю своей семьи, они будут узнавать, какой вклад внесли их предки в развитие всей страны, будут ощущать себя частичкой больших событий, которые происходили как в нашей стране, так и в мире. Результатом такой работы могут стать исследовательские работы учащихся, участие в конкурсах.

Школьный музей, являясь эффективным средством реализации требований ФГОС, благодаря работе подобных выставок может работать на постоянной основе и регулярно менять экспозиции.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sch1317.mskobr.ru/files/s_tandarty_vtorogo_pokoleniya_fgos.pdf. – Дата обращения: 20.03.2020.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Игнатъева Э. Г. (ФГБУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары)

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

Семья и детский сад являются двумя наиболее важными институтами социализации ребенка. Семья – это социальный институт и в то же время общественный механизм репродукции общества. Термин «семья» включает отношения между мужем и женой, родителями и детьми, старшими и младшими в семейной иерархии, а также небольшую группу, основанную на этих отношениях, члены которой связаны общностью быта, взаимной ответственностью и взаимопомощью [1].

Дошкольная образовательная организация (ДОО) – образовательная организация, основной целью которой является образовательная деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми [2].

Изменение характера взаимоотношений ДОО и семьи требует поиска инновационных форм и методов сотрудничества. Инновация – это целенаправленное изменение, вводящее новые устойчивые элементы (инновации) в среду (организацию, сообщество, группу), которые вызывают переход с одной позиции на другую (А. С. Белкин) [3].

Основным направлением нового подхода в отношениях с семьей является использование новейших технологий, отправной точкой которых является информационная компетентность педагога, разработка и внедрение информационно-коммуникационных технологий, позволяющих создать единое пространство образовательного учреждения, в том числе система, в которой все участники образовательного процесса вовлечены и подключены: администрация, учителя, дети и их родители. В результате такого взаимодействия быстро устанавливается связь с семьей, а также увеличивается возможность оказания помощи, поддержки и сопровождения.

В связи с этим начинают разрабатываться новые способы взаимодействия с родителями, в основе которых лежат взаимоотношения между двумя системами – детским садом и семьей, семьей и детским сообществом.

С учетом вышеизложенного, нами было проведено экспериментальное исследование с педагогами и родителями двух групп на базе МАДОУ «Детский сад № 7 «Созвездие» города Чебоксары Чувашской Республики по выявлению уровня организации сотрудничества педагогов и родителей в условиях дошкольной образовательной организации.

Нами были выбраны следующие диагностические методики: анкета для воспитателей и опросник Е. П. Арнаутовой.

Итоги анкетирования воспитателей позволили сделать следующие выводы. За тесное взаимодействие с семьей для успешного воспитания ребенка высказались 100 % опрошенных воспитателей. На вопрос «Прислушиваются ли родители к Вашим советам, просьбам, пожеланиям?» утвердительно ответили 50 % в ЭГ (6 человек) и КГ – 68 % (8 человек), отрицательно – 4 человека в ЭГ (33 %) и КГ 2 человека (17 %), не всегда – 2 человека ЭГ и КГ (17 %). В ответе на вопрос «Как родителям удобнее получать информацию и советы о воспитании ребенка?» 100 % воспитателей ответили, что в личной беседе с воспитателем и специалистами, в сети Интернет – 2 человека ЭГ (17 %) и КГ – 0, через информационные стенды в детском саду – 6 человек ЭГ (50 %) и КГ 8 человек (67 %), через буклеты или информационные листовки – 8 человек ЭГ (67 %) и КГ 6 человек (50 %), через книги, журналы – 2 человека ЭГ (17 %) и КГ 4 человека (33 %), на родительских собраниях – 12 человек ЭГ и КГ (100 %).

По результатам проведенного опроса среди родителей можно сделать следующие выводы:

– полностью удовлетворяет уровень и содержание образовательной работы с детьми в этом детском саду: согласились в ЭГ 67 % (8) и в КГ 75 % (9) родителей, не согласны с таким утверждением – 33 % (4) и КГ 25 % (3) родителей;

– в хорошем отношении воспитателей к детям, и к моему ребенку в частности. С данным суждением в ЭГ согласились 92% (11) родителей и в КГ – 100 % (12), не согласны: ЭГ – 1 родитель (8 %), КГ – 0;

– стиль общения воспитателей группы с родителями и со мной в частности, достаточно деликатный и гибкий. С данным суждением согласились в ЭГ 10 родителей (83 %), в КГ – 11 родителей (92 %). Не согласны: ЭГ – 2 родителя (17 %), КГ – 1 родитель (8 %);

– при необходимости и желании я получаю от воспитателей полную информацию о повседневной жизни моего ребенка в детском саду, его успехах, затруднениях. 10 родителей согласилось с суждением в ЭГ (83 %), в КГ – 11 родителей (92 %). Не согласны: ЭГ 2 родителя (17 %), КГ – 1 родитель (8 %).

Таким образом, анкетирование воспитателей и родителей показало, что опрошенные понимают необходимость сотрудничества. Воспитатели отдают предпочтение формам непосредственного взаимодействия с родителями, хотя не исключают возможность информирования их с использованием современных технологий. Родители, в целом, позитивно оценивая работу воспитателей, отмечают некоторые трудности в общении с воспитателями.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovani/. – Дата доступа: 02.03.2020.

2. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников ДОУ / Т. Н. Доронова. – М. : Академия, 2014. – 157 с.

1. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2001. – 211 с.

СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Исачёв А. Я. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Г. В. Болбас, канд. пед. наук, доцент

В современных социокультурных условиях, характеризующихся увеличением информационного потока, актуализируются проблемы восприятия, обработки и усвоения подрастающим поколением постоянно возрастающего объема знаний. В результате возникает необходимость в разработке новых стратегий обучения и эффективных механизмов их реализации в контексте современной школы.

Одним из возможных решений данной задачи выступает интеграция отдельных научных знаний в более укрупненные информационные блоки, представление их в системном виде. В таком случае появляется запрос на формирование человека с системным мышлением, позволяющим ему целостно и комплексно охватывать общественный опыт во всем его многообразии.

Системное мышление направлено на отражение изучаемого объекта в целостном многомерном представлении о нем как о системе, состоящей из подсистем с множеством взаимосвязей. Психолог В. В. Рубцов уточняет, что для предмета мыслительной деятельности, согласно системному подходу, характерны системные свойства, отношения и закономерности [1].

По мнению исследователя Ю.В. Федосеевой, системное мышление характеризуется «всесторонностью, целостностью, многоаспектностью, взаимосвязанностью, влиянием всех значимых для данного рассмотрения систем и связей, как новым видением с направленностью на интегративный синтез знаний, нацеленным на всестороннее познание предмета, отражающее разные стороны, аспекты объектов, на целостность, многомерность бытия» [2].

Шрагина Л. И. системное мышление определяет как «мышление, уровень развития которого при познании человеком мира предметов и явлений объективной действительности позволяет устанавливать взаимосвязи между ними, выявлять закономерности протекания процессов их взаимодействия и развития, прогнозировать это развитие и эффективно решать возникающие при этом проблемы» [3]. Автор относит к системному мышлению некоторые особенности логического, а именно – способность устанавливать связи между явлениями и находить закономерности.

В работах В. А. Ширяевой связь между системным и логическим мышлением усиливается и ученый отождествляет данные понятия: системное мышление – «...такой вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием принципов системного познания мира» [4]. При этом автор делает акцент, что важным элементом системного мышления является оперирование информацией с использованием системного подхода.

Таким образом, системное мышление выступает основой формирования познавательной активности учащихся, оптимальной в условиях информационного пространства.

Литература

1. Рубцов, В. В. Организация процесса обучения (Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения) / В. В. Рубцов. – М. : Просвещение, 1987. – 246 с.
2. Федосеева, Ю. В. Развитие системного мышления (Развитие системного мышления студентов колледжа на основе использования информационных технологий) / Ю. В. Федосеева. – Магнитогорск, 2009. – С. 61–62.
3. Ширяева, В. А. Развитие системно-логического мышления (Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) / В. А. Ширяева. – Саратов, 2000. – С. 43.
4. Шрагина, Л. И. Системное мышление (Системное мышление в контексте педагогики и психологии мышления) / Л. И. Шрагина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/shragina3.htm> . – Дата доступа: 02.03.2020.

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Калетина К. А. (ФБГОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Г. Х. Агапова, канд. пед. наук

Вопросу социализации детей, только поступивших в первый класс, всегда уделялось много внимания в отечественной педагогике и психологии. От успешности процесса социализации младших школьников в учебно-познавательной деятельности зависит не только возможность реализации ученика как личности, но и достижение основной цели – развития, воспитания, получения программных знаний и умений.

Социализация первоклассников сопровождается трудностями адаптации к учебному процессу, в связи с этим первостепенной задачей школы является создание психологически комфортной атмосферы, позволяющей детям проявить социальную инициативность в учебной сфере.

Целью исследования является рассмотрение психологических особенностей детей-первоклассников, причин появления барьеров и трудностей, которые они испытывают в адаптационный период, знание которых необходимо каждому педагогу, особенно начинающему учителю начальной школы.

Для полноценного осуществления социализации первоклассников в образовательном учреждении первостепенным для учителя – ведущего субъекта – является знание психологических особенностей детей 7–8 лет, с опорой на которые он подбирает необходимый для класса и отдельного ребенка рациональный алгоритм действий, чтобы каждый из обучающихся чувствовал себя полноценным участником образовательного и воспитательного процессов.

Часто родители первоклассников недостаточно объективно оценивают готовность своего ребенка к школе, так как не могут признать, что их «чадо» в чем-то уступает сверстникам. А между тем, помимо родительских амбиций, психологическая неготовность ребенка к школе может стать причиной множества страхов и барьеров во взаимоотношениях с будущими одноклассниками и влиять на процесс обучения. Детские страхи закрепляются в психике ребенка на долгие учебные годы, особенно у эмоциональных и чувствительных по своей природе детей.

Помимо основных физиологических признаков неготовности ребенка к поступлению в первый класс, существуют и психологические, выявить которые сложнее. Причиной могут служить ошибки в воспитании, к примеру, чрезмерный контроль со стороны родителей и сильная привязанность ребенка к матери, которые не дают возможности изучать что-то новое, знакомиться с коллективом, заводить друзей. Внушаемый ребенку страх совершить ошибку впоследствии оборачивается полным нежеланием выполнять предложенные задания и избеганием участия в них еще в дошкольных учреждениях. Нельзя исключать и природу: неготовность к школе может обуславливаться типом темперамента ребенка. Так, дети с меланхолическим или флегматическим типом будут медленнее воспринимать учебную информацию и сложнее сходить со сверстниками. Получение травмирующего опыта также негативно сказывается на психике, и как следствие, на дальнейшем обучении ребенка, особенно в младшем школьном возрасте.

В преодолении трудностей адаптационного периода первостепенная роль отводится учителю, который начинает занимать в жизни ребенка с момента поступления в школу одно из важных мест. Ребенок безусловно доверяет классному руководителю, чуток к каждому его слову, поэтому очень важно каждому учителю начальной школы владеть методами и приемами работы, позволяющими каждому ребенку почувствовать себя полноценным участником коллектива. Учитель начальных классов выступает главным взрослым, заменяющим воспитателей и родителей и прививающий ребенку усидчивость к познанию, разъясняющей сложный для ребенка в силу возраста учебный материал и помогающий перестроиться на школьный дисциплинированный режим дня.

Именно учитель помогает бывшим дошкольникам привыкнуть к возлагающейся на них ответственности.

Работу с детьми, испытывающими страх, стеснение перед взрослыми и сверстниками, нужно начинать еще в подготовительных к школе группах. Работа с детским психологом, участие детей в играх, где они могут проявить себя без страха «быть проигравшими», может благотворно повлиять на ребенка и убрать страх и стеснение. В школе же рекомендуется проводить игры на перемене, так как через игры школьники смогут раскрыть себя в коллективе сверстников.

В современной педагогической теории и практике, декларирующей гуманный подход, стержневыми словами являются «ребенок – центр воспитательного процесса». В данном ключе должны создаваться все условия, способствующие благотворному саморазвитию обучающихся, проявлению индивидуальных способностей каждым членом коллектива. Поэтому педагогическое сопровождение детей-первоклассников осуществляется с учетом умственных, эмоциональных особенностей, культурной самобытности, с учетом как общих черт, характерных для рассматриваемой возрастной категории (7–8 лет), так и специфических, обусловленных средой воспитания, особенностями взаимоотношений, национальными традициями [1, 57].

Литература

1. Агапова, Г. Х. Педагогическое сопровождение социализации иностранных студентов в коллективе и учебно-познавательной деятельности / Г. Х. Агапова // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: Всероссийская заочная научно-практическая конференция (20 декабря 2017 г.) / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет. – Томск : Издательство ТГПУ, 2017. – С. 55–59.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Кананчук О. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Г. В. Болбас, канд. пед. наук, доцент

Актуальным направлением деятельности современной школы является формирование научно-исследовательской культуры учащихся. Развитие аналитического мышления, навыков самостоятельной работы наиболее продуктивно осуществляется в период старшего школьного возраста. Старшеклассники в большей степени способны к постановке целей и задач исследования, практическому освоению методов работы с изучаемым материалом, формулированию научных выводов и презентации результатов работы. Однако при этом ученые фиксируют специфику реализации данных задач у девушек и юношей.

Вопросы обусловленности организации научно-исследовательской деятельности гендерными особенностями вызывают особый интерес у исследователей. Несмотря на то, что наукой традиционно в большей степени занимаются мужчины, а не женщины, есть убедительные данные о том, что не существует особой, биологически обусловленной предрасположенности к научному знанию именно у них; скорее это объясняется социальным влиянием. Отчасти подобную «расстановку сил» провоцирует и неверно организованный процесс обучения, игнорирующий особенности мышления учащихся разных полов [1, с. 230]. Так, например, полученные научные данные свидетельствуют о том, что половые различия в начальной школе вообще не влияют на успешность освоения учебных предметов, однако в дальнейшем, под влиянием социальной среды, формируются предубеждения, например, о склонности учащихся либо к точным, либо к гуманитарным наукам, причем последние часто считаются «женскими» [2, с. 67].

Вразрез социальным установкам идут данные нейробиологов и нейропсихологов, которые утверждают, что последовательность физического развития и психических функций у разных полов имеет отличия и обусловлена биологически. Известно, что у мальчиков более медленно созревает левое полушарие, отвечающее за рационализм и логичность мышления, а у девочек – правое, отвечающее за спонтанность, творческое

мышление и оригинальность [3, с. 207], что отражается на формировании мышления мальчиков и девочек. Следовательно, привлекая старшеклассников к научно-исследовательской деятельности, научному руководителю необходимо учитывать следующие особенности и различия:

1. Способы и возможности анализа и сопоставления разных видов информации у мальчиков и девочек разные. Мальчики легче воспринимают схематически представленный, структурированный материал, девочки предпочитают эмоционально насыщенную подачу. Таким образом, различия при организации научно-исследовательской работы могут проявиться уже на этапе выбора темы исследования.

2. Девочки легко воспринимают достаточно объемный научный материал и лучше его запоминают, так как обладают хорошей памятью, проще переключаются с одной темы на другую и быстрее включаются в работу. Мальчикам легче работать с более конкретными и сжатыми, точно сформулированными текстами, поэтому процесс обработки и усвоения материала может затягиваться. При этом они часто предлагают нестандартные варианты решений научных проблем [4, с. 67].

3. Девочки склонны работать по образцу, с использованием примеров, на основе которых они выполняют задания и обрабатывают информацию. Мальчикам легче начинать «с нуля» и осуществлять самостоятельный поиск в решении исследовательских задач. Таким образом, при разработке заданий для научно-исследовательской работы необходимо учитывать способности юных исследователей, обусловленные гендерными особенностями, а также варьировать задания с целью развития разных видов мышления у обоих полов [4, с. 78].

4. Мальчики довольно часто испытывают трудности в оформлении результатов исследования, записи решения задач, написании сочинений. Психологически они фокусируются на конечной цели, считая результат уже выполненным, поэтому описание работы для них – достаточно рутинный и скучный этап. Оформление и объем работы они рассматривают как нечто вторичное. Для девочек в данном случае важны и процесс описания, и то, насколько качественно он может быть выполнен. Именно поэтому их работы часто отличаются завершенностью, привлечением большого количества иллюстративного материала. Ввиду того, что наряду с результатами исследования оценивается и его оформление, мальчики особо нуждаются в педагогическом сопровождении со стороны научного руководителя на этапе завершения и представления работы [4, с. 94].

Таким образом, эффективная организация научно-исследовательской деятельности старшеклассников в условиях современной школы нацеливает на учет биологически обоснованных особенностей женской и мужской природы, выработку различных и при этом продуктивных стратегий работы с исследователями-юношами и исследователями-девушками.

Литература

1. Риппон, Дж. Гендерный мозг / Дж. Риппон. – М. : «Бомбора», 2019. – 400 с.
2. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – М. : «Линка-Пресс», 1998. – 184 с.
3. Ахутина, Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Т. В. Ахутина // I-я Международная конференция памяти А. Р. Лурии: сб. докладов / МГУ им. М. В. Ломоносова. Фак. психологии, Рос. психол. общ. ; ред. Е. Д. Хомская, Т. В. Ахутина. – М. : Фак. психологии МГУ, 1998. – 368 с.
4. Гариен, М. Мальчики и девочки учатся по-разному. Руководство для учителей и родителей / М. Гариен. – М. : Издательство «Астрель», 2004. – 301 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЕЖИ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Климович К. О. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, ст. преподаватель

На сегодняшний день актуальными для нашего общества являются проблемы, вызванные неблагополучием и нестабильностью семьи и брака, снижением ценности

семейной жизни. Увеличивается тенденция к сокращению брачности, растет количество разводов, неполных семей, что приводит к негативным демографическим и социальным последствиям [1].

Одним из решений данной проблемы является подготовка молодежи к будущей семейной жизни. Готовность к семейной жизни – многофакторное образование, которое обусловлено влиянием семейной и социальной среды и проявляется на индивидуальном уровне в виде совокупности когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик, определяющих способность человека к построению семейных отношений [2].

Эмпирическое исследование семейно-брачных ценностей учащейся молодежи было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 136 г. Минска». В исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте 15–16 лет – учащиеся 10–11 классов.

Анализ результатов исследования показал, что 95 % юношей и 100 % девушек планируют в будущем вступить в брак и создать семью. Обязательными условиями для создания семьи, по мнению респондентов обоего пола, являются любовь (95 %), умение совместно принимать решения (84 %), материальная стабильность (53 %), отдельное жилье (51 %), сходство жизненных ценностей (38 %).

Большинство респондентов-девушек (63 %) считают, что вступать в брак нужно в возрасте 20–25 лет, а 81 % юношей полагают, что оптимальный возраст для создания семьи – 26–30 лет.

На вопрос анкеты о предпочитаемой форме брачных отношений были получены следующие ответы: 53 % опрошенных считают приемлемым для себя только официальный брак (причем в эту группу вошли 48 % всех юношей и 58 % девушек); 24 % респондентов считают предпочтительным незарегистрированный брак с дальнейшим намерением заключить официальный (из них 17 % – девушки и 33 % – юноши); 19 % опрошенных считают предпочтительным незарегистрированный брак без дальнейшего намерения заключить официальный (в эту группу вошли только юноши); 4 % респондентов считают, что брак должен быть освящен церковью (в эту группу вошли только девушки).

Исследование установок старшеклассников на репродуктивное поведение показало, что 62 % респондентов ориентированы на двухдетную семью, 24 % – на одну, 9 % опрошенных планируют иметь трех и более детей, 5 % респондентов не планируют в будущем иметь детей.

Основными семейно-брачными ценностями как для юношей, так и для девушек, являются забота друг о друге, доверие и взаимоуважение, – они вошли в тройку ведущих ценностей. Четвертую позицию для всех респондентов занимает супружеская верность.

На основании результатов исследования нами была разработана программа социально-педагогической деятельности по подготовке молодежи к будущей семейной жизни для учащихся 10–11 классов.

Цель программы – формирование у молодежи позитивного отношения к семейной жизни, к семейным ценностям, воспитание культуры брачно-семейных отношений.

Задачи программы: повышение информированности учащихся о семейно-брачных отношениях; формирование у учащихся позитивного образа семьи, уважительного отношения к ее духовным ценностям, родительству; формирование навыков ответственного поведения, умения отвечать за свои поступки; мотивирование участников программы на дальнейшую работу по саморазвитию.

Ожидаемые результаты реализации программы: развитие интереса к истории своей семьи, семейным традициям, родословной; формирование навыков эффективного общения, конструктивного решения конфликтных и спорных ситуаций;

– развитие качеств личности, необходимых для семейной жизни;
– осознание учащимися важности ответственного отношения к созданию семьи, родительству, рождению и воспитанию детей.

Внедрение программы социально-педагогической деятельности по подготовке молодежи к будущей семейной жизни в деятельность учреждения образования будет

способствовать получению учащимися необходимой достоверной информации о взаимоотношениях в семье, о построении благополучной семьи, об ответственности перед обществом в вопросах создания семьи и воспитания детей.

Литература

1. Олифинович, Н. И. Подготовка молодежи к семейной жизни: учеб.-метод. пособие / Н. И. Олифинович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2018. – 336 с.
2. Погодина, Е. К. Ценностные ориентации старшеклассников в сфере семьи и брака / Е. К. Погодина // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 16 марта 2017 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; отв. ред. В. В. Мартынова. – Минск : БГПУ, 2017. – 404 с. – С. 274–278.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Колоцей Е. Я. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент

Дошкольное образование выступает первой ступенью в системе непрерывного образования и именно здесь впервые происходит осознание ребенком своей принадлежности к национально-культурному сообществу, формируются представления о многообразии культур и традиций [1].

Наше исследование направлено на реализацию проекта формирования основ поликультурной личности в педагогическом процессе учреждения дошкольного образования.

Цель – формирование основ поликультурной личности дошкольников на основе приобщения к общечеловеческим ценностям через усвоение национальной культуры.

Задачи: изучение истории и культуры родного края; знакомство с основами национальной культуры, приобщение детей к языку, литературе, истории своей страны; знакомство с основами мировой культуры, воспитание уважения к представителям других стран; формирование понимания важности и личностной заинтересованности педагогов и родителей в проводимой в дошкольном учреждении работе по поликультурному воспитанию. Поликультурное воспитание в учреждении дошкольного образования ведется по четырем блокам:

Мая Радзіма – Беларусь.

Мы – беларусы.

Наши соседи: Россия и Украина.

На свете много разных стран.

Работа строится на основе следующих подходов: вовлечение детей в разнообразные виды деятельности (специально организованное общение, познавательная, музыкальная, театрализованная, двигательная, изобразительная, декоративно-прикладная); интеграция различных видов искусства (музыкального, танцевального, устного народного творчества, драматизация); осуществление воспитательной работы на основе народной культуры Беларуси и других стран; использование взаимодействия в системе «педагог – ребенок – родитель».

Литература

1. Плаксина, Е. С. Поликультурное образование детей дошкольного возраста / Е. С. Плаксина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь : Меркурий, 2014. – С. 84–85.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ В РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ В КРУЖКАХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Коротаева К. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)
Научный руководитель – Н. С. Селукова, ст. преподаватель

На сегодняшний день дополнительное образование развивается в быстром темпе, открываются новые кружки, которые помогают ребенку в развитии личности, позволяют с пользой проводить время и развиваться по различным направлениям. Здесь дети могут найти друзей по интересам, а для детей это очень важно, так как некоторые дети очень замкнуты в детских садах и в школе.

Дополнительное образование получают дети с 5 лет, но практика дополнительного образования показывает, что родители стремятся к более раннему развитию детей. В этом возрасте ребенок только начинает познавать, наблюдать за окружающим миром. Поэтому как ребенку раннего возраста, так и более старшему необходима наглядность.

У детей вызывает затруднение изображения того или иного объекта (животное, предмет), если ранее они его не видели. Ребенок зачастую выполняет по образцу, и в результате работы получаются шаблонные. Благодаря наблюдению за объектом, у детей появляется в работе творчество и реалистичность.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении качества выполнения творческих работ детей в кружках учреждений дополнительного образования при использовании метода наблюдения.

Объект исследования: процесс использования метода наблюдения в работе с детьми в кружках учреждений дополнительного образования.

Предмет исследования: наблюдение как метод в работе с детьми в кружках учреждений дополнительного образования.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, беседа, наблюдение.

Цель – выявление уровней качества выполнения работы детей в кружках учреждений дополнительного образования при использовании метода наблюдения.

Задачи исследования: проанализировать рисунки детей из кружка «Акварелька» и выявить уровни качества выполнения работы; разработать систему использования метода наблюдения в работе с детьми в кружках дополнительного образования.

Нами выявлено, что уровень качества выполнения работы детьми в кружках учреждений дополнительного образования находится в основном у всех на среднем уровне. Дети изображают мышшь без шеи, рисуют по три пальца на каждой лапе, не изображают когти, также считают, что она любит сыр. Они не видят на примере всех этих тонкостей, так как дети не наблюдают.

Поэтому перед нами стала задача разработать систему использования метода наблюдения в работе с детьми в кружках дополнительного образования. Система состояла в том, что дети в процессе вводной беседы знакомятся с мышью, отвечают на вопросы, чтобы педагог увидел, какие у них уже имеются знания, а затем детям предлагается наблюдать за мышью в живом уголке, записывая, что интересное они увидели, рассказывать друг другу, провести беседы. Предпоследний этап состоял в итоговой беседе, где дети узнают много интересных фактов.

Итоговый этап – нарисовать символ года 2020 – мышшь. Диагностика показала, что уровень качества выполнения работы детей в кружках учреждений дополнительного образования в экспериментальной группе повысился, так как с ними проводилась работа. Они стали дорисовывать мышам пальцы (на передних лапах 4, а на задних 5), также не пририсовывали сыр, а рисовали то, что она действительно ест.

Использование метода наблюдения в работе с детьми в кружках учреждений дополнительного образования дало более точные знания ребенку об объекте – мышши – и помогло реалистично отобразить его на практике.

Литература

1. Досуговая педагогика : учебное пособие / И. Ю. Исаева; Российская академия образования (РАО). – М. : Флинта: МПСИ, 2010. – 200 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ВОЕННО-СПОРТИВНОЙ ИГРЕ «ЗАРНИЦА»

Коцеев С. В. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – П. Б. Волков, ст. преподаватель

Сегодня объективной необходимостью является обращение внимания педагогической науки и общественности к проблеме патриотического воспитания обучающихся в среднем звене школы. Понимание проблемы патриотического воспитания заставляет педагогов искать наиболее эффективные методы и средства обучения и воспитания, в том числе, обращаться к источникам прошлого в российской системе воспитания. Военно-спортивная игра «Зарница» при грамотной организации дает большой воспитательный эффект, который связан с развитием личности обучающихся, формированием важных компетенций патриота и гражданина России.

Необходимо знать специфику использования военно-спортивной игры «Зарница», следует учитывать особенности развития обучающихся старших классов; необходима особая готовность обучающихся, а именно: умение слушать, умения договариваться, адекватно оценивать свою работу и работу одноклассников, делать конструктивные предложения, вносить новое в деятельность. Перечисленные умения формируются, как правило, в игровых ситуациях, по мере выработки необходимых качеств патриотической готовности у обучающихся.

Цель: реализация методики формирования патриотической готовности у обучающихся старших классов средствами военно-спортивной игры «Зарница».

Организация и методы исследования. Педагогическое исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В педагогическом эксперименте участвовали 60 учащихся 9-х классов школ г. Глазова. По 30 старшеклассников вошли в состав контрольной и экспериментальной групп. За период с сентября 2019 г. по март 2020 г. нами проведено четыре игры «Зарница», включая две игры в зимнее время. Методы исследования: наблюдение, беседа; психодиагностические методы: «Я – патриот» и «Мое отношение к малой Родине»; педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Результаты исследования. На констатирующем этапе педагогического эксперимента, согласно достоверности различий по t-критерию Стьюдента, между экспериментальной и контрольной группами не обнаружено достоверных различий во всех контрольных упражнениях ($0,68 < 2,10$ или $t_{\text{факт}} < t_{\text{гр.}}$ при $p > 0,05$).

На контрольном этапе значительно повысился уровень сформированности патриотической готовности у обучающихся 9-х классов в контрольной и экспериментальной группах. Однако, у обучающихся 9-х классов в экспериментальной группе результаты значительно превосходят 25 %-ный высокий показатель; 57 % – средний показатель и 20 % – низкий показатель. У обучающихся 7-х классов в контрольной группе результаты следующие: 10 % – высокий показатель; 55 % – средний показатель и 35 % – низкий показатель. Сравнительный анализ показателей сформированности патриотической готовности у обучающихся 9-х классов контрольной и экспериментальной групп по окончании педагогического эксперимента выявил достоверные различия по t-критерию Стьюдента ($t_{\text{факт}} > t_{\text{гр.}}$ ($4,53 > 2,05$) при $p < 0,05$).

При этом в контрольной группе прирост средних значений составил 60 % баллов, в экспериментальной группе 15 % баллов. Это свидетельствует о том, что в ходе проведения педагогического эксперимента установлено положительное влияние военно-спортивной игры «Зарница» на формирование патриотической готовности у старшеклассников.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Кузниченко М. В. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Т. В. Ежова, д-р пед. наук, профессор

Согласно Федеральному Государственному Образовательному стандарту основного общего образования (далее – ФГОС ООО) ребенок из пассивного потребителя знаний должен стать активным субъектом образовательного процесса. В соответствии с требованиями ФГОС обучение детей предполагает необходимость формирования у них универсальных учебных действий (УУД), то есть умения подходить к учебе целенаправленно и творчески, а также способности и готовности к получению знаний самостоятельно на протяжении всей жизни. Заложить основы формирования УУД – одна из целей современного педагога в школе.

Данная проблема всегда была в центре внимания педагогов и психологов. Ее изучали такие ученые, как М. И. Субботкина, Н. И. Мазурчик, А. Н. Гачин, И. Н. Волкова, Е. И. Авдеева, О. Л. Мнакацян, Л. С. Бадмаева и другие.

В методике описываются различные способы формирования УУД школьников. Так, формированию регулятивных УУД, целью которых является обучить ребенка самостоятельности и саморегуляции, по мнению О. А. Карабановой, будут способствовать: самостоятельная постановка школьниками учебной цели, планирование своей деятельности, поиск информации, определение промежуточных задач и результата, прогнозирование, контроль, коррекция ошибок, волевая саморегуляция [1]. Для формирования личностных УУД, обеспечивающих ценностно-смысловую ориентацию школьников, Т. А. Данышова предлагает использовать нравственные тексты, художественные фильмы с эмоциональным посылом, изобразительное искусство и фотографии, беседы о морали, этике, честности, проблемные диалоги, различные творческие задания, ведение дневников и участие в жизни общества [2]. Формированию познавательных УУД, обеспечивающих осознанное познание окружающего мира, способствуют, по мнению В. А. Смирновой, ответы на вопросы, решение задач по теме урока, составление графиков, диаграмм, таблиц, чтение и пересказы текстов и вычленение из них необходимой информации, анализ, выдвижение гипотез [3]. О. А. Карабанова выделяет следующие способы формирования коммуникативных УУД, задачей которых является научение ребенка ставить и решать многообразные коммуникативные задачи: разрешение конфликтов, работа в парах/группах/коллективе, планирование учебного сотрудничества, овладение монологической, диалогической речью, формирование способности четко и доступно излагать свою точку зрения и слушать других [1].

Одним из основных видов самостоятельной работы является домашнее задание, которое относится к числу познавательных задач, выполняемых в целях формирования у школьников различных видов УУД. Если при разработке домашних заданий педагог учитывает все необходимые нюансы (возрастная группа, уровень развития навыков и способностей, цель задания), то домашняя работа будет способствовать формированию у школьников всех четырех групп УУД [4].

Таким образом, в методике существуют многочисленные способы формирования универсальных учебных действий. Овладение ими создает возможность успешного дальнейшего саморазвития школьника на основе умения учиться самостоятельно. При правильной организации учебной деятельности домашняя самостоятельная работа имеет решающее значение для развития самостоятельности как одной из ведущих черт ученика.

Литература

1. Данышова, Т. А. Психолого-педагогические условия формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-lichnostnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov/viewer>. – Дата доступа: 07.03.2020.

2. Карабанова, О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны [Электронный ресурс] / О. А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. –

2010. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-universalnye-uchebnye-deystviya-i-zachem-oni-nuzhny/viewer>. – Дата доступа: 07.03.2020.

3. Мнакацян, О. Л. Возможности организации домашней работы в условиях информационной образовательной среды [Электронный ресурс] / О. Л. Мнакацян, Н. Я. Салангина // Наука и школа. – 2011. – № 10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-organizatsii-domashney-raboty-v-usloviyah-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy>. – Дата доступа: 07.03.2020.

4. Смирнова, В. А. Теоретические основы формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников [Электронный ресурс] / В. А. Смирнова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-shkolnikov/viewer>. – Дата доступа: 07.03.2020.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Леванчук К. Д. (УО РГПК, Речица)

Научный руководитель – Е. В. Старушенко

В современном мире сложно представить работу педагога без реализации рефлексивных умений и навыков в своей профессиональной деятельности. Применение рефлексии помогает учителю раскрыть весь потенциал и возможности как свои собственные, так и учащихся.

К понятию рефлексии обращались многие ученые в рамках подходов к исследованию сознания (Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина, А. Н. Леонтьев, И. Н. Семенов, Е. В. Смирнов, С. Ю. Степанов и др.), мышления (Н. Г. Алексеев, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, А. З. Зак, В. К. Зарецкий, Ю. Н. Кулюткин, С. Л. Рубинштейн и др.), творчества (Я. А. Пономарев, Ч. М. Гаджиев, И. Н. Семенов и др.), общения (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, С. В. Кондратьева и др.), личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. С. Выготский, Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова и др.) [1, с. 12].

В переводе с латинского языка «reflexio» означает «отражение», «обращение назад» – размышление, полное сомнений, противоречий; анализ собственного психического состояния. Возникновением данного понятия мы обязаны философии.

Под педагогической рефлексией понимается сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности [2, с. 37]. Рефлексирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог.

Каждый структурный элемент деятельности обеспечивается соответствующими рефлексивными умениями (Таблица 1).

Таблица 1. – Рефлексивные умения педагога

Структура деятельности	Рефлексивные умения
Цель деятельности (выступает в качестве предполагаемого результата, заключается в создании условий для всестороннего развития личности)	Оценить требования к идеалу (норме) с аксиологических позиций; оценить поставленную цель на основе диагноза – анализа – прогноза; корректировать цель в соответствии с ценностными требованиями к деятельности
Способность деятельности (операции и приёмы, с помощью которых достигаются цели обучения и воспитания учащихся)	Оценить логические пути деятельности; проявить готовность к пересмотру своих действий

Продолжение таблицы 1

Результат деятельности	Оценить эффективность своей деятельности; прогнозировать конечный результат своей деятельности; оценить значимость продукта деятельности; исходя из внутренних и внешних критериев качества; принять ответственность за свою деятельность
------------------------	---

Нами была предпринята попытка выявить уровень рефлексивных способностей, а также динамику их развития у учащихся колледжа. Как будущие педагоги, они должны не только осознавать всю важность рефлексивной деятельности в своей профессии, но и овладеть ее основами.

Наше исследование показало, что на 2-ом курсе высокий уровень рефлексивных способностей имеют 10,26 % учащихся. Средний уровень – 38,46 % учащихся и низкий уровень – 33,3 % будущих педагогов.

На 4-ом курсе высокий уровень рефлексивных способностей имеют 25 %, средний уровень – 58,3 % и низкий уровень – 16,6 % учащихся. Сравнительный анализ выявил динамику развития рефлексивных способностей будущих педагогов, так, к выпускному курсу разница в процентном соотношении составила: высокий уровень – около 15 %, а средний – около 20 %. Однако даже на последнем году обучения есть учащиеся, которые не владеют рефлексивными способностями в достаточной степени.

Существуют определенные условия, их можно представить как педагогические рекомендации, которые могут помочь будущему педагогу, а также молодому специалисту развить в себе рефлексивные способности:

– *специально организованная рефлексивная деятельность педагога*, которой присущи следующие свойства – целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность процесса деятельности и ее конечных результатов;

– *наличие рефлексивной среды*, в которой стимулируется сотворчество, создаются условия выбора, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале;

– *активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности*. Результатом межсубъектных отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество;

– *использование образовательных программ по развитию профессиональной рефлексии*.

Рефлексивная деятельность педагога развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, принимать ответственность за свои решения. Развитие рефлексии в деятельности будущего педагога становится его первоочередной задачей и залогом его дальнейшего профессионального успеха.

Литература

1. Войтик, И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления: учеб. пособие / И. М. Войтик. – Новосибирск: Лад, 2001. – 258 с.
2. Кожуховская, Л. С. Рефлексия в вопросах и ответах (на приеме культурологических дисциплин) / Л. С. Кожуховская. – Минск : РИВШ, 2007. – 128 с.

**РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ СРЕДСТВА
МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**

Лекомцева К. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

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

Умение общаться, добиваться определённых успехов в процессе коммуникации, высокая активность являются теми характеристиками человека, которые способствуют его

социальной адаптации в обществе к изменяющимся условиям современного мира. Развитие социокультурной компетентности обучающихся в настоящее время считается одним из важных вопросов образования.

Социокультурная компетенция представляет сложное и поликомпонентное понятие, является объектом пристального внимания таких наук, как педагогика, культурология, социальная психология, методика преподавания языков. Форма культуры исследуемого языка создается, усваивается при помощи изобразительного искусства, различной литературы, а также при помощи средств массовой информации [1, с. 12]. Формирование социокультурной компетенции очень важно для обучающихся, так как в жизни встречается много преград, сложностей, человек в течение жизни попадает в различные коммуникативные ситуации. Дети должны научиться ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности людей, развивать способность и умение находить пути выхода из ситуаций коммуникативного сбоя при общении.

Одним из эффективных путей развития социокультурной компетенции в школе являются средства массовой информации. Дети имеют возможность через СМИ знакомиться с жизнью других детей, с обстановкой в стране, в своей республике и т. д. Большинство детских изданий проводят конкурсы, участие в них – это тоже развитие социокультурной компетенции.

Чтобы ребёнок мог разбираться в происходящих событиях, задача учителя – познакомить детей со средствами массовой информации.

Выделяют следующие виды СМИ: пресса (газеты, журналы); книжные издательства; агентства печати; радиовещание; телевидение; кино-, видео-, звукозапись; Интернет.

В национальных республиках, каковой является и Удмуртская, большое место занимают местные СМИ на русском и родном языках: газеты «Зечбур!», «Известия Удмуртской Республики», «Удмурт дунне», «Удмуртская правда», журналы «Вордскем кыл», «Инвожо», «Кенеш», «Кизили», «Луч», а также отдельные тексты журнальных статей, которые предназначены для обучающихся национальных школ, молодежи и взрослой аудитории.

В школе наиболее пристальное внимание отводится детским СМИ. К таким журналам относятся «Кизили» (с 1986), «Зечбур» (Первый номер увидел свет в 1930 году под названием «Дась лу!», в 1941 году издание газеты было прекращено, возобновилось в 1968 году; под нынешним названием выходит с 1992 года), журнал «Инвожо» (с 1996) для молодежи.

Начало детским изданиям положил Кузедан Герд. Он первый начал выпускать журнал «Муш» в 1920 году в Сарапуле. Журнал сыграл важную роль в духовном развитии удмуртских детей и подростков, их социализации в обществе. Кузедан Герд разработал для журнала темы труда, родины, революционных традиций. К сожалению, жизнь журнала была очень короткой из-за финансовых затруднений.

В настоящее время популярным является журнал «Кизили». В нем публикуются интересные произведения удмуртских писателей, представлен фольклорный материал. Дети сами имеют возможность публиковаться в журнале, таким образом расширяется круг их знакомства, развивается коммуникативная компетенция.

Журнал «Инвожо» в школе часто используется в работе с детьми старшего школьного возраста. Как и у детей младшего возраста, у них есть возможность включаться в социокультурную среду – знакомиться со сверстниками, участвовать в конкурсах и т. п.

Таким образом, важную роль в развитии социокультурной компетенции играют средства массовой информации.

Литература

1. Межкультурная коммуникация к проблеме формирования толерантной языковой личности в системе вузовского и школьного лингвистического образования : Материалы Всерос. науч.-практ. конф. / [редколл. Л. Г. Саяхова, В. В. Воробьев, Н. Ш. Галлямова и др.]. – Ч. 1. – Уфа, 2001. – 192 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Лесько А. В. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

Как подчеркивается в педагогической литературе, для того чтобы быть компетентным профессиональным педагогом, необходимо обладать педагогическим потенциалом как системой качеств, определяющих способность и возможность педагога выполнять свои обязанности на необходимом уровне. Педагогическая деятельность невозможна без общения, и, следовательно, коммуникативные способности необходимы каждому учителю независимо от преподаваемых им учебных предметов [1]. С позиции А. С. Рубиной, Т. В. Леонтьевой, коммуникативные способности – это способности к эффективному общению с разными возрастными группами людей. Эти способности направлены на установление педагогически целесообразных отношений учителя с учащимися, коллегами, родителями и другими участниками образовательного процесса, на создание благоприятной атмосферы совместной деятельности [2].

В виду важности коммуникативных способностей для развития профессиональной компетентности будущих учителей нами была проведена изучение коммуникативных склонностей студентов, для чего применялась адаптированная с учетом возраста «Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся Р. В. Овчаровой». Основным методом исследования в этой диагностической методике является тестирование. Студентам предлагалась инструкция, в соответствии с которой необходимо было ответить на 20 вопросов. По каждому из них требовалось ответить «да» или «нет», представив себе типичные ситуации и не задумываясь над деталями. Респондентами выступили 45 студентов первого курса физико-математического факультета УО БрГУ им. А. С. Пушкина. Обработка полученных результатов осуществлялась следующим образом. Показатель выраженности коммуникативных склонностей определяется по сумме положительных ответов на все нечетные вопросы и отрицательных ответов на все четные вопросы, разделенной на 20. По полученному показателю можно судить об уровне развития коммуникативных склонностей обучающегося: низкий уровень – 0,1–0,45; ниже среднего – 0,46–0,55; средний уровень – 0,56–0,65; выше среднего – 0,66–0,75; высокий уровень – 0,76–1 [3].

В ходе диагностики было выявлено, что низкий уровень коммуникативных способностей имеют 18 % опрошенных, ниже среднего – 16 %, средний – 44 %, выше среднего – 13 %, высокий уровень – 9 %.

Из полученных эмпирических данных следует, что примерно треть опрошенных имеют низкий или ниже среднего уровни развития коммуникативных склонностей. Это малообщительные студенты, испытывающие трудности в установлении контактов с людьми. Они чаще всего не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в незнакомом коллективе, испытывают трудности в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не стремятся отстаивать свое мнение, ограничивают круг своих знакомых, тяжело переживают обиды. Студенты данной группы обычно не проявляют инициативу в общественной деятельности, предпочитают избегать принятия самостоятельных решений в делах.

Чуть менее половины респондентов имеют средний уровень развития коммуникативных склонностей. Эти обучающиеся, как правило, стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомых, отстаивают свое мнение, планируют свою работу. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. У данной группы студентов есть определенные трудности, которые не позволяют им полноценно общаться с другими людьми.

Группа респондентов с уровнем развития коммуникативных склонностей выше среднего характеризуется тем, что они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с желанием

принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Самой малочисленной оказалась группа студентов, у которых был диагностирован высокий уровень развития коммуникативных склонностей. Их отличает от всех остальных студентов наличие потребности в коммуникативной деятельности и активное стремление к ней. Для них характерны быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность поведения в новом коллективе, они инициативны, предпочитают принимать самостоятельные решения, отстаивать свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято.

Анализ результатов опроса позволяет сделать вывод о том, что большинство студентов-первокурсников нуждаются в дальнейшей серьезной и планомерной работе по развитию их коммуникативных способностей. Все последующее педагогическое образование и самообразование будущих учителей должно быть ориентировано на решение данной задачи. И в целом, развитие педагогических способностей и умений студентов должно стать неотъемлемой частью их профессиональной подготовки.

Литература

1. Сивашинская, Е. Ф. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Введение в педагогическую профессию» для специальностей профиля А Педагогика [Электронный ресурс] / Е. Ф. Сивашинская. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2019. – Режим доступа: lib.brsu.by/node/1688. – Дата доступа: 07.04.2020.
2. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева [и др.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2009. – 208 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогика: практикум и методические материалы / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 88–89.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Лисовская О. С. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Научный руководитель – Н. М. Зубок, канд. биол. наук, доцент

В настоящее время школьные конфликты, которые зачастую принимают насильственную форму, стали одной из основных проблем, с которой столкнулись педагоги разных стран мира. Ранее считалось, что подобная проблема касается в большей степени таких стран, как США и Латинская Америка, на сегодняшний день стало очевидно, что ее распространение гораздо глобальнее и в той или иной мере касается всех стран.

Школьная служба медиации – это новая технология решения конфликтных ситуаций в школе с привлечением детей-медиаторов [1, с. 23]. Она создает условия не карательного, а конструктивного разрешения конфликтов. Это форма социально-психологической помощи всем участникам образовательного процесса в конфликтах, тяжелых жизненных ситуациях [2, с. 11].

Создание такой модели помогает не только в профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся, но и в создании благоприятного психологического климата образовательной организации. Именно школьная медиация на сегодняшний день способна помочь в разрешении национальных и иных социокультурных конфликтов при помощи независимого посредника – школьного медиатора [3, с. 45].

Целью исследования являлось: изучение уровня конфликтного поведения подростков, оценка эффективности работы школьной службы медиации в урегулировании и предотвращении конфликтных ситуаций.

Были поставлены следующие задачи: изучить понятие, признаки конфликтов и конфликтного поведения; рассмотреть стадии и классификацию конфликтов; выявить особенности подросткового возраста и конфликтного поведения на данном возрастном этапе; изучить понятие, принципы и этапы медиации; охарактеризовать медиацию как способ урегулирования конфликтов в учреждении образования Республики Беларусь; описать

экспериментальную выборку и методы исследования; проанализировать результаты исследования особенностей межличностных конфликтов подростков в 2018–2019 учебном году; проанализировать результаты исследования особенностей межличностных конфликтов подростков в 2019–2020 учебном году; аргументировать подтверждение гипотезы исследования.

Практической базой исследования стало государственное учреждение образования «Средняя школа № 10 г. Лиды», в которой с 2017 г. реализуется инновационный проект «Апробация технологии формирования конфликтологической компетентности субъектов образовательных отношений в рамках деятельности школьных служб медиации и разрешения конфликтов».

В исследовании приняли участие учащиеся ГУО «Средняя школа № 10 г. Лиды» в возрасте 14–17 лет в количестве 30 человек.

Конфликты считаются неотъемлемым компонентом всех сфер человеческой деятельности. Конфликт – сложный и многоплановый социальный феномен. Под конфликтом в психолого-педагогической литературе подразумевается особо острый способ решения значимых противоречий, которые возникают в процессе взаимодействия и заключаются в противодействии субъектов конфликта. Конфликты, как правило, сопровождаются негативными эмоциями. Проведенный теоретический анализ конфликтного поведения показал, что подростковый возраст является наиболее напряженным в аспекте возникновения межличностных конфликтов. Повышенная конфликтность подростков определяется особенностями и значением подросткового возраста в развитии личности. Межличностный конфликт у подростков может быть рассмотрен как ситуация интенсивного личностного развития, связанного с переустройством когнитивных образований, динамикой мотивов, ценностей и т. д.

Для подтверждения данной гипотезы были изучены особенности межличностных конфликтов у подростков со сверстниками, а также личностные характеристики и сопоставлены результаты исследования. В ходе исследования было установлено, что межличностные конфликты среди подростков возникают довольно часто. Стоит отметить, что данные конфликты не отличаются большой продолжительностью. Подростки отмечают основными их причинами несправедливые поступки и оскорбления. В конфликте большинство подростков демонстрируют активные стратегии поведения, целью которых является поиск взаимно-удовлетворяющих решений противоречивых ситуаций для разрешения конфликта.

Данные результаты теоретического анализа и проведенного диагностического исследования свидетельствуют, что посредством внедрения в учреждение образования школьной службы медиации у подростков развивается коммуникативные способности, формируется объективная самооценка и здоровая критичность к окружающим, школьная служба медиации способствует формированию навыков конструктивного взаимодействия, необходимых для разрешения конфликтных ситуаций.

Эффективность использования школьной медиации подтверждается:

– осознанием учащимся того, что не все конфликты являются результатом деятельности сверстников и несовпадение мнений в каком-либо вопросе необязательно должно приводить к конфликтам;

– снижением склонности к конфликту у подростков;

– готовностью учащихся идти на компромисс, договариваться;

– готовностью учащихся идти на примирение для разрешения конфликта.

Эффективность использования школьной медиации подтверждается тем, что в исследовании нашлось подтверждение тому, что стремление подростков к лидерству все менее сопровождается конфликтными ситуациями. Понимание подростками, что лидер не тот, кто со всеми конфликтует, приводит к снижению количества межличностных конфликтов среди подростков.

Результаты опроса подростков по поводу того, кто идет первым на примирение, также подтверждает эффективность использования школьной медиации. Подростки готовы сами зачастую идти на примирение для разрешения конфликта.

Литература

1. Шамликашвили, Ц. А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы / Ц. А. Шамликашвили, М. А. Хазанова // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 26–32.
2. Шамликашвили, Ц. А. Медиация в образовании: школьный социум, основанный на позитивном общении / Ц. А. Шамликашвили // Вестник образования. – 2010. – № 9. – С. 10–20.
3. Луговцова, Е. И. Организация школьной службы медиации: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е. И. Луговцова, Ю. Н. Егорова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 200 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Луговская Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

Педагогическая культура в широком смысле – это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье. Под педагогической культурой родителей (в узком педагогическом смысле) понимается такой уровень их педагогической направленности, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания [1]. С одной стороны, педагогическая культура отражает уровень усвоения человеком сложившегося в обществе социально-педагогического опыта, с другой – реализацию этого опыта в повседневной деятельности.

В структуре педагогической культуры родителей выделяют следующие компоненты:

– *когнитивный компонент* – система физиолого-гигиенических, психолого-педагогических, правовых знаний, необходимых для полноценного осуществления воспитания в семье. В первую очередь это знание основных законов анатомо-физиологического и психического развития ребенка; понимание ценностей семейной жизни и семейного воспитания; овладение знаниями об ошибках, трудностях семейного воспитания и способах их устранения; знание прав и обязанностей родителей и ребенка;

– *операционный компонент* – осознанное овладение родителями методами, приемами, формами воспитательного взаимодействия с ребенком; умение организовать полноценную жизнь ребенка в семье, диагностировать способности ребенка;

– *коммуникативный компонент* – умение родителей создать положительный, благоприятный семейный климат; взаимопонимание, как с детьми, так и с другими членами семьи, терпимость к их мнению; умение предупреждать и решать конфликты;

– *рефлексивный компонент* – умение анализировать собственные действия, поступки и состояния; оценивать необходимость и эффективность применявшихся методов и приемов воспитания, причины успехов и неудач, возникающих затруднений в ходе семейного воспитания; способность посмотреть на себя со стороны глазами своего ребенка;

– *эмоциональный компонент* – умение владеть собою в трудных, непредвиденных ситуациях; понять состояние ребенка по малоприметным особенностям его поведения, видеть проблемы ребенка и оказать ему помощь для их разрешения; способность родителей к эмпатии, сочувствию и сопереживанию.

Уровень педагогической культуры родителей отражает степень готовности родителей к эффективной организации воспитательного процесса в семье, основанной на знаниях, умениях и навыках педагогического взаимодействия с ребенком, понимании особенностей его личностного развития и желании приобщить его к культуре и традициям семьи и общества. Уровень педагогической культуры родителей зависит от уровня их образования, от их общей культуры, от индивидуальных особенностей, определяется уровнем собственной воспитанности, а также накопленным жизненным опытом.

Литература

1. Недвецкая, М. Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвецкая. – М. : УЦ Перспектива, 2011 – 152 с.

МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК ТРАНСЛЯТОР МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОЙ КУЛЬТУРЕ (из наблюдений за дошкольниками)

Макарова Н. А., Морозова К. С., Соколова М. Э., Шкляева Н. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В.Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Сухова, канд. ист. наук, доцент

Изучение социальных и культурных образов, роли мультфильмов в детской жизни в наше время является достаточно актуальным: именно мультфильм на современном этапе развития – один из ключевых носителей и трансляторов представлений о мире, взаимоотношениях людей, нормах их поведения для ребёнка. Просмотр мультфильмов является одним из самых распространенных детских занятий. В соответствии с данными социологических исследований MOMRI, дошкольники в целом стали смотреть телевизор почти 2,5 часа в сутки, чаще всего просматривая мультфильмы.

Тема исследования кажется нам интересной как в профессиональном, так и в личностном плане. Потому мы ставим целью выявить мультфильмы, которые способны формировать правильную, адекватную модель поведения дошкольника. Разобравшись в том, как влияют современные мультфильмы на поведение дошкольника, мы сможем создать методические рекомендации по просмотру мультфильмов с ребёнком. Это и является нашей практической целью.

Для достижения поставленной цели нам следовало выполнить ряд задач: 1. Подбор мультфильмов с помощью проведения опроса. 2. Анализ списка мультфильмов. 3. Определение негативных и позитивных признаков влияния современных мультфильмов на поведение ребенка-дошкольника.

В ходе начального этапа исследования нами был составлен гипотетический список мультфильмов, которые, по нашему мнению, смотрят дошкольники. Он был основан на личном опыте общения с детьми данного возраста и в него были включены: «Ну, погоди», «Свинка Пеппа», «Маша и медведь», «Гравити Фолз», «Клуб Винкс», «Барбоскины», «Фиксики», «София Прекрасная». Однако в ходе сбора эмпирического материала этот набор увеличился в 3 раза, изменился его состав (см. Таблица 1). На основе данных, полученных в ходе опроса дошкольников, мы выяснили, что лидерами просмотров являются следующие мультфильмы:

1. «Свинка Пеппа». Свинка Пеппа живет вместе с мамой Свиньей, папой Свиньей и маленьким братиком Джорджем.

2. «Клуб Винкс», где главными героинями являются феи-ученицы из школы магии Алфея, находящейся в волшебном мире Магиксе, недоступном для обычных людей.

3. «Барбоскины». Сюжет мультсериала строится вокруг приключений Розы, Дружка, Гены, Лизы и Малыша из семьи Барбоскиных.

4. «Фиксики». Мультсериал рассказывает о приключениях маленьких человечков – Фиксиков, которые живут внутри различных приборов, содержат их в порядке и отлично знают, что и как устроено в нашем техногенном и социальном мире.

5. «Три кота» – история о повседневной жизни, отношениях и приключениях трёх любознательных котят – Коржика, его брата Компота и их сестры Карамельки.

6. «Лунтик» – история маленького пушистого существа Лунтика, родившегося на Луне и упавшего с неё на Землю.

Проведя анализ данной подборки мультфильмов, мы обнаружили следующие закономерности. Наиболее популярными являются те, сюжет которых так или иначе связан с усвоением человеческих семейных ценностей («Свинка Пеппа», «Барбоскины», «Фиксики», «Три кота», «Лунтик») и дружбы («Клуб Винкс»). Роли членов семьи-людей «играют» животные и волшебные существа. Герои мультфильмов наделены частично качествами людей, частично качествами животных. Они носят одежду, живут в домах, ездят на машинах, ходят в гости. Дети играют в человеческие игры, родители ходят на работу. В некоторых случаях место семьи занимает группа, которая, не являясь

собственно семьей, наглядно демонстрирует взаимоотношения людей в обществе. Детскую аудиторию привлекают темы взросления, взаимоотношений между родителями и детьми, нравственных ценностей, трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Подводя итог нашей проделанной работе, мы можем сказать, что мультфильмы оказывают как позитивное, так и негативное влияние на поведение детей дошкольного возраста. Реализуя практическую цель, мы составили список мультфильмов для детского просмотра, который имеет рекомендательный характер. Апробация того списка станет целью нового практического исследования.

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Макарчук Д. М. (БГУ, Минск)

Научный руководитель – О. Л. Жук, д-р пед. наук, профессор

Промежуточные итоги проводимого нами магистерского исследования свидетельствуют, что проблема профессиональной адаптации учителя интересует многих авторов. Исследователи отмечают, что от успешности прохождения молодым учителем периода адаптации зависит, задержится ли он в конкретном учреждении образования и в профессии вообще. С целью повышения эффективности адаптации исследователи предлагают многочисленные организационные, технические и методические средства. Мы считаем, что не менее значимой проблемой является совершенствование диагностического инструментария, при помощи которого можно было бы объективно оценить степень адаптированности молодого учителя к профессиональной деятельности.

В ходе диагностики необходимо осуществить сверку измеряемого объекта с неким образцом, идеалом. Степень соответствия объекта образцу и будет отражать интересующую нас величину. В настоящее время в Республике Беларусь инструментом изучения и оценки профессионального уровня учителей, их деловых и личностных качеств, результатов педагогической деятельности является процедура аттестации педагогических работников. Порядок ее проведения зафиксирован в Постановлении Министерства образования Республики Беларусь от 22.08.2012 № 101. «Образец» для учителей зафиксирован в квалификационном справочнике должностей служащих, занятых в образовании (постановление Минтруда РБ от 28.04.2001 № 53) [1]. В справочнике содержатся должностные обязанности, квалификационные и профессиональные требования к учителю. Следовательно, результатом процесса профессиональной адаптации должно стать соответствие учителя сведениям, содержащимся в данном нормативном документе, что будет подтверждено присвоением II квалификационной категории.

В 2016 году Белорусским государственным педагогическим университетом имени Максима Танка был разработан макет профессионально-квалификационного стандарта педагога (далее – Стандарт), который на данный момент находится на стадии подготовки к внедрению [2]. Стандарт отражает новую компетентностную модель педагога и содержит 7 основных трудовых функций (ТФ) и соответствующие им трудовые действия (ТД), которые могут осуществляться на 3-х квалификационных уровнях. Таким образом, Стандарт задает новые, современные требования к деятельности педагогов.

Новая компетентностная модель педагога, в свою очередь, требует адекватных инструментов диагностики, которые также были предложены разработчиками Стандарта. В частности, в качестве профессионального экзамена для педагогов обосновывается модель “Центр оценки”. Эта модель может включать несколько этапов: самооценивание педагогического работника; теоретический тест; презентация портфолио; демонстрация урока; выполнение практических заданий (упражнений); экспертная оценка.

Заметим также, что новой моделью аттестации предусмотрено собеседование-интервью, которое проводится при приеме педагога на работу с целью соотнести уровень квалификации претендента с требованиями Стандарта.

Указанные инструменты диагностики преимущественно являются интегрированными, а не узконаправленными, сочетающими педагогические и психологические приемы,

внешнюю и внутреннюю оценку, а также содержат элементы рефлексии, взаимопроверяющие средства.

В связи с этим мы считаем, что предложенную разработчиками Стандарта модель целесообразно использовать также для диагностики уровня профессиональной адаптированности молодого учителя. Это позволит администрации учреждений образования получать актуальную и объективную информацию о профессиональном уровне педагогического коллектива, молодым учителям осознавать перспективы профессионального роста, узнать о конкретных шагах и действиях, которые будут способствовать его достижению.

Таким образом, разработка проблемы профессиональной адаптации молодого учителя должна включать определение критериев и адекватного диагностического инструментария. Проводимое нами магистерское исследование позволяет заключить, что при оценке уровня профессиональной адаптированности целесообразно использовать критерии и инструменты, содержащиеся в профессионально-квалификационном стандарте педагога.

Литература

1. Об утверждении квалификационного справочника должностей служащих: Постановление Министерства труда Республики Беларусь от 28 апреля 2001 г. № 53.

2. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации: методические рекомендации / А. В. Торхова [и др.] ; под общ. ред. доктора педагогических наук, профессора А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С «ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ» ПОДРОСТКАМИ

Максюк С. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Г. В. Болбас, канд. пед. наук, доцент

В последнее время научный интерес исследователей все больше сосредотачивается на проблеме взаимодействия с «педагогически запущенными» подростками. Существующая система работы классного руководителя с данной категорией школьников не всегда эффективна и нуждается в адаптации к новому, изменившемуся социокультурному контексту.

Согласно работам ученых, к «педагогически запущенным» воспитанникам мы, как правило, относим категорию детей, которые имеют определенные трудности в обучении, поведении и общении. И. А. Киров в «Педагогическом словаре» определяет «педагогическую запущенность» как отклонение от нормы в поведении личности, обусловленное недостатками воспитания ребенка [1]. Основными причинами данного явления зачастую называют неправильную систему семейного или школьного воспитания, а также негативное влияние окружающей среды.

Исследователь С. С. Гиль определяет «педагогическую запущенность» как «неразвитость, необразованность, невоспитанность ребенка, отставание его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванное педагогическими причинами и подвергающееся коррекции педагогическими средствами» [2, с. 103].

Понятие «педагогически запущенный» подросток нередко отождествляется с понятиями «трудный подросток» (Э. Г. Костяшкин, А. Ф. Никитин), «социально-педагогически запущенный» (А. С. Белкин), ребенок с отклонениями в нравственном развитии (В. М. Обухов). В работах зарубежных исследователей такой подросток – это «учащийся с проблемами».

Работа классного руководителя включает в себе огромный воспитательный потенциал для такой категории подростков и должна реализовываться исходя из причин отклоняющегося от нормы поведения ребенка.

Если причины «педагогической запущенности» подростка обусловлены неправильным воспитанием в семье, то классный руководитель может осуществлять индивидуальные консультации с родителями, оказывать им помощь в создании

воспитывающих ситуаций, совместно с ними проявлять оптимальный контроль за организацией и поддержанием режима труда и отдыха ребенка в семье. Психолого-педагогическая подготовка родителей должна проводиться с учетом недостатков и ошибок семейного воспитания и быть направленной на активное включение родителей в воспитательный процесс путем специальных поручений, заданий и советов.

В случае, если «педагогическая запущенность» подростка проявляется по причине неблагоприятной обстановки в классе, классному руководителю необходимо повлиять на взаимоотношения между детьми в классе, скорректировать микроклимат в нем, а также изменить методы работы с учениками.

Неблагополучие подростка может быть результатом взаимодействия воспитанника в целом со сверстниками. В таком случае необходимо проследить и проанализировать круг общения ребенка и по возможности повлиять на него. Это может быть реализовано при помощи вовлечения подростка в активную деятельность как в школе, так и вне учреждения образования. Учитывая интересы и возможности учащегося, ему можно предложить оказать помощь в организации школьного мероприятия, различного рода познавательных мероприятиях.

Для достижения максимальной эффективности работы классного руководителя с «педагогически запущенными» подростками необходимо установить с ними доверительные отношения и создать благоприятные условия для сотрудничества.

Литература

1. Педагогическая запущенность / И. А. Каиров // Педагогический словарь : в 2 т. / под ред. И. А. Каирова. – М. : Изд-во академии пед. наук, 1960. – Т. 1. – С. 549.

2. Гиль, С. С. Актуальные направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях / С. С. Гиль. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1996. – 187 с.

ВЛИЯНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Мисько А. А. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

Практически для каждого человека семья – это луч солнца, не дающий свернуть с истинного пути. Она прививает моральные качества и определяет поступки человека. От того, какие ценности будут заложены в душу ребенка в детстве, будет зависеть его дальнейшая судьба.

Используя произведения классиков русской литературы, определили цель исследования – выявить влияние произведений художественной литературы на формирование семейных ценностей у современной молодежи.

Тема семьи пронизывает всю русскую литературу. От «Слова о полку Игореве» до романов-эпопей Л. Н. Толстого и М. А. Шолохова – русская литература описывает, так или иначе, русскую семью.

Верность супружескому долгу, свободу от пагубной страсти демонстрирует Татьяна Ларина в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Ее слова являются примером для каждой замужней женщины, вводимой в соблазн: «Но я другому отдана, и буду век ему верна». Несмотря на сильные чувства к Онегину, Татьяна не смогла бросить своего мужа. Для нее понятие чести было важнее собственных чувств.

В романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир» значительное место занимает семья Ростовых. Благодаря ценностям, привитым детям в этой семье, они сумели стать настоящими людьми, достойными своей эпохи: воспитанный в духе патриотизма, Петя Ростов погибает от вражеской пули, защищая честь своей Родины, а Наташа Ростова, отодвинув на задний план материальное, освобождает подводов от сокровищ и отдает их нуждающимся и тяжелораненым солдатам. Их поступки вызывают гордость и восхищение у читателей.

Важнейшая роль отведена семье и в романе-эпопее М. А. Шолохова «Тихий Дон». В семье Мелеховых велико всевластие отца. Домочадцы сносят дерзкий, самодурственный характер старшего Мелехова терпеливо и сдержанно, даже вспыльчивый Григорий. Пантелей Прокофьевич женит сына, и тот не спорит. Важное место в их семье всегда занимала религия. Отец осуждает внебрачную жизнь Григория с Аксиньей, вспоминает божьи заповеди. Несмотря на то, что в романе показана постепенная гибель семейства Мелеховых, семья продолжает быть главной ценностью. Доказательством этого служит концовка романа: Григорий стоит у ворот родного дома, держа на руках сына.

Еще одним примером является произведение А. С. Пушкина «Капитанская дочка», в котором речь идет о благородном юноше Петре Гринёве, который на протяжении всей жизни следовал наказу, данному отцом: «Береги платье снову, а честь смолоду». Эти слова стали девизом главного героя, его духовным ориентиром, который помог выстоять, не поддаться всем искушениям и соблазнам, встречающимся на пути героя. Благодаря семейным ценностям, заложенным в его душу в детстве, Пётр Гринёв доказал, что он достойный сын своих родителей, честный и верный собственным убеждениям человек, не побоявшийся встать на защиту чести Маши Мироновой и отказавшийся стать членом банды Е. Пугачёва, что, в свою очередь, указывает на его силу духа.

Если говорить о значении семейных ценностей в жизни современной молодёжи, то на сегодняшний день оно кардинально отличается от взглядов литературных героев.

Нами был проведён опрос студентов филологического факультета 2–3 курсов, в котором мы попытались получить ответ на вопрос следующего характера: «Что для Вас является приоритетом в жизни?» 52 % студентов ответили, что главное в жизни – это успешная карьера. 33 % считают, что для того, чтобы достигнуть семейного счастья, необязательно заключать официальный брак, и только 15 % студенческого окружения ответили, что важно не только узаконивание отношений, но и наличие детей. Это является залогом крепкой семьи.

Как видно из опроса, семья и дети не играют значительной роли для молодых людей. На первое место они ставят карьеру и материальное положение, статус в обществе. Важной проблемой в сфере отношения к семейным ценностям является отказ девушек от рождения детей, а у молодых людей – от отцовства. Чаще всего причинами отказа служат материальный недостаток, желание построить успешную карьеру, отсутствие воспитательных навыков и т. д. Юноши отказываются от отцовства из-за неготовности брать ответственность за ребенка, неуверенности в готовности к материнству своей спутницы жизни, финансовых страхов, нелюбви к детям, отсутствия своего жилья и капитала, стремления пожить «в свое удовольствие».

Система семейных ценностей определяется как совокупность позитивных установок на семью и брак, базовыми из которых являются любовь, рождение и воспитание детей, доверительное общение в семье. Формирование семейных ценностей – целенаправленный процесс подготовки к вступлению в брак, рассчитанный на воспитание позитивных установок и решение проблем молодой семьи. Молодая семья стала объектом внимания ученых в связи с ростом числа разводов, две трети которых приходится на молодые браки [1], [2].

Подготовка молодежи к семейной жизни – это такая же важная проблема, как подготовка к профессиональной, политической, духовной, производственной и коммерческой деятельности. Ценности семьи необходимо формировать как в семье, так и в школе и других образовательных учреждениях, в молодежных организациях и трудовых коллективах.

Таким образом, можно сделать следующий вывод о взглядах современной молодежи на семью и брак. Несмотря на то, что изменился возраст вступления в брак, это не повлияло на желание заводить семью – в основном поменялись условия, при которых молодые люди готовы узаконить отношения. Значительная часть современной молодежи считает необходимой составляющей благополучия семейной жизни – наличие материальной базы как залога уверенности «в завтрашнем дне».

Литература

1. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. / С. И. Голод. – СПб : Петрополис, 1998. – 272 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург, 2000. – 208 с.

МОЛОДЁЖНЫЙ ПАРЛАМЕНТ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МОЗЫРСКОГО РАЙОНА

Мишура Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Одной из важнейших задач реализации государственной молодежной политики в Республике Беларусь является выявление и поддержка молодёжных инициатив, призванных содействовать в развитии и продвижении политики государства.

В 2012 году Мозырский районный исполнительный комитет поддержал предложение Министерства образования Республики Беларусь об участии города Мозыря в международной инициативе ООН ЮНИСЕФ «Город, дружественный детям».

Город, дружественный детям, – это город, в котором учитываются нужды и приоритеты детей; бюджет формируется в соответствии с их потребностями; дети и молодежь участвуют в разработке политики и принятии решений; все дети, независимо от состояния здоровья, возраста, национальности и социальной принадлежности, могут жить полноценной счастливой жизнью [1].

Согласно решению Мозырского районного Совета депутатов «Об утверждении Положения о Молодежном парламенте» при Мозырском районном Совете депутатов свою деятельность осуществляет Молодежный парламент, целью которого является содействие развитию социального партнерства между органами детского, молодежного и местного самоуправления в интересах детей и молодежи в государстве и обществе.

В состав парламента входят представители органов самоуправления учреждений образования, лидеры детских и молодежных организаций в возрасте от 14 до 21.

Сегодня молодежный парламент – интересное, нужное и важное объединение детей и молодежи. Юные парламентарии учатся быть полезными обществу, видеть проблемы людей и находить возможности их решения.

Членам молодежного парламента предоставлена возможность принимать непосредственное участие в жизни города, своими предложениями и решениями сделать жизнь детей и молодежи в городе лучше, интереснее и безопаснее.

Деятельность молодежного парламента основывается на принципах законности, гласности, добровольности участия.

Главными направлениями деятельности Молодежного парламента являются: нормотворческая деятельность; вовлечение молодежи в волонтерскую деятельность; вовлечение молодежи в занятие творческой деятельностью; гражданско-правовое, патриотическое воспитание молодежи; вовлечение молодежи в здоровый образ жизни и занятия спортом; популяризация культуры безопасности в молодежной среде; развитие молодежного самоуправления, поддержка и взаимодействие с общественными организациями и движениями; информационно-просветительская деятельность.

В молодёжном парламенте работают по следующим комиссиям:

1. Комиссия по вопросам образования и профориентации молодёжи;
2. Комиссия по пропаганде ЗОЖ, популяризации физической культуры и спорта в молодёжной среде;
3. Комиссия по гражданско-патриотическому воспитанию и профилактике правонарушений среди молодёжи;
4. Комиссия по организации досуга и проведению культурно-массовых мероприятий для молодёжи;
5. Комиссия по вопросам экологии, развитию волонтерского движения и связи с общественностью.

Молодёжный парламент сотрудничает с отделом идеологической работы, культуры и по делам молодежи, райисполкомом, районным комитетом БРСМ, Центром творчества детей и молодежи, учреждениями и высшего и среднего специального образования.

Такого рода поддержка молодежных инициатив позволяет сделать более активной позицию самих детей, превратив их из пассивных потребителей в активных созидателей. А участие детей и молодежи в данной структуре принесет активным молодым людям щедрые плоды: развитое творческое мышление, уверенность в собственных силах, опыт общественно-значимой деятельности и взаимодействия с органами власти и, наконец, обширные дружеские и деловые связи, необходимые для последующей карьеры во «взрослой» жизни.

С уверенностью можно говорить о реализации инициативы «Город, дружественный детям» в нашем городе и о перспективах дальнейшего развития, которые мы видим в содействии занятости молодежи, совершенствовании системы её профессиональной ориентации, повышении уровня правовой и финансовой культуры, организации временной и сезонной занятости, профилактике правонарушений в молодежной среде.

Для привлечения детей и молодежи к участию в общественной жизни города и принятию решений мы используем средства массовой информации – «ВКонтакте», «Инстаграм» и канал «Ютуб». Всё это способствует эффективному формированию активной гражданской позиции подрастающего поколения.

Поддержка и развитие молодежных инициатив в условиях современного общества способствует активной гражданской позиции и воспитанию у молодежи гражданского сознания. Для успешного развития обществу нужны не пассивные молодые граждане, созерцатели, а молодежь, имеющая свою точку зрения и активную позицию.

Литература

1. Дети в городе / Города, дружественные детям и подросткам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://detivgorode.by/> / – Дата доступа: 07.03.2020.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

Мулгачева А. С. (ФГБУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары)

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

Важнейшей задачей современного образования является обеспечение качественного образования для подрастающего поколения. Качество образования обеспечивается деятельностью педагогов. В связи с этим проблема методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации очень актуальна.

Старшим воспитателям, методистам необходимо тщательно работать над повышением качества работы, компетентности педагогов в организации образовательной деятельности в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО).

Проблемой методического сопровождения занимались К. Ю. Белая [1], Л. М. Волобуева [2], Е. И. Казакова [3] и др. По определению К. Ю. Белой, методическое сопровождение – это деятельность по созданию такой образовательной среды в учреждении, где бы полностью был реализован творческий потенциал педагога и педагогического мастерства [1].

Волобуева Л. М. считает, что методическое сопровождение – это часть системы непрерывного образования воспитателей, ориентированная на достижение и поддержание высокого качества образовательной работы в детском саду.

Согласно ФГОС ДО, обучение в ДОУ должно быть следующим: ребенок – субъект собственной активности, его целенаправленная и осознанная деятельность должна стать главным средством его собственного развития [4]. Это требует поиска и использования

новых форм и методов организации образовательного процесса. Одним из таких методов является метод проектов, который востребован на сегодняшний день, а главное отвечает основным требованиям ФГОС ДО.

К сожалению, далеко не все педагоги могут его самостоятельно понять и освоить. В этом непростом деле на помощь приходит методическая поддержка, поскольку проектная деятельность является сложно организованным процессом и требует преобразования всего образовательного процесса. Также положительный успех введения проектной деятельности в педагогический процесс зависит от правильного, грамотного методического сопровождения.

Методическое сопровождение образовательной деятельности старшим воспитателем предполагает использование разнообразных форм методической работы. Основная особенность их использования связана с обеспечением результативного взаимодействия с воспитателями с учетом их опыта работы, уровня готовности к проектной деятельности и с учетом их индивидуальных трудностей. Старший воспитатель использует комплекс форм методической работы информационной направленности (консультации, собрания для педагогов, педагогические советы, помощь в работе творческих групп и т. д.) и интерактивной направленности (тренинги, дискуссии, деловые игры, конференции, мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства и т. д.).

Целью констатирующего этапа нашего исследования стало изучение уровня организации методического сопровождения педагогов ДОУ в процессе разработки и реализации проектов.

Для реализации цели данного этапа нами было проведено анкетирование 24 воспитателей «Самооценка готовности к организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста педагогами ДОО». Были получены следующие результаты. В экспериментальной группе средний уровень показали 9 педагогов (75 %), т. е. педагоги имеют представления об использовании проектной технологии в работе с дошкольниками, знакомы с особенностями ее использования с дошкольниками, частично владеют приемами руководства проектной деятельностью воспитанников, а также осуществляют рефлексии организации проектной деятельности. Высокий уровень показали 3 педагога (25 %), т. е. педагоги имеют направленность на использование проектной технологии в работе с дошкольниками, знакомы с проектной технологией и особенностями ее использования с дошкольниками, владеют приемами руководства проектной деятельностью воспитанников, а также осуществляют рефлексии организации проектной деятельности. В контрольной группе равное количество педагогов (по 50 %) продемонстрировали высокий и средний уровень сформированности готовности к руководству проектной деятельностью. В обеих группах отсутствует низкий показатель.

Таким образом, требуется дальнейшая целенаправленная работа по подготовке педагогов к организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Литература

1. Белая, К. Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации / К. Ю. Белая. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
2. Волобуева Л. М. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Л. М. Волобуева. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 95 с.
3. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – СПб. : Питер, 1995. – 186 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155, г. Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/. – Дата доступа: 07.03.2020.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Негрова М. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Неотъемлемой частью педагогического процесса в учреждении образования является включенность педагога в выстраивание отношений между участниками образовательного процесса – учащимися, коллегами, администрацией, родителями. В ходе педагогического взаимодействия участников образовательного процесса могут возникать конфликтные ситуации, требующие от педагога определенных навыков, которые обеспечат решение возникших проблем и преодолеют противоречия конструктивным путем.

Важной составляющей профессионализма педагога является его конфликтологическая компетентность. В современном мире педагог должен быть подготовлен не только решать профессиональные задачи в условиях конфликтной среды, но и всячески работать с целью предупреждения конфликтных ситуаций.

В современной психолого-педагогической науке понятие «конфликтологическая компетентность» не имеет однозначного определения. Так, Н. В. Самсонова рассматривает конфликтологическую компетентность педагога как основу становления его профессионализма во всех сферах деятельности. Как готовность специалиста к решению конфликтологических задач в процессе профессиональной деятельности, которая включает в себя систему умений, нацеленных на решение профессиональных задач по управлению конфликтом, и выполняет преобразующую функцию по отношению к конфликтной профессиональной среде [1]. Российский исследователь Л. А. Петровская считает, что конфликтологическая компетентность личности это сложное интегральное образование, включающее в себя компетентность человека в понимании собственного «Я», знания о конфликте, субъективную позицию, владение широким спектром стратегий поведения в конфликте и адекватное их использование, культуру эмоциональной саморегуляции [2]. А российский педагог И. М. Кондаков под компетентностью в разрешении конфликтов понимает способность взаимодействовать с другими людьми в условиях уже возникшего конфликта, а также осуществлять определенные действия для сглаживания или устранения самого конфликта [3].

Основной составляющей конфликтологической компетентности педагога является конфликтоустойчивость личности, которая подразумевает: адекватное восприятие конфликтной ситуации, умение управлять своим эмоциональным состоянием в конфликтных ситуациях, толерантность, терпимость к чужому мнению, самоконтроль и др.

В современной конфликтологии существуют различные пути оптимизации знаний и умений педагогов, необходимых для предупреждения и разрешения конфликтов в образовательной среде. Одним из таких является использование потенциала внутри-организационного обучения, что предполагает повышение квалификации педагогов, в частности развитие их коммуникативной культуры, формирование конфликтологической компетентности.

Основными организаторами развития конфликтологической компетентности педагогов могут быть как специалисты, так и руководитель учреждения образования. Результативность формирования конфликтологической компетентности педагогов в рамках учреждения образования обуславливается тем, что:

– педагоги работают над реальными задачами, выдвигаемыми образовательным процессом;

– приоритет отдается активным методам обучения (тренингам, дискуссиям, мастерским), применению многообразных педагогических технологий (деятельностные технологии, кейс-технологии, проектные технологии и др.) и психологическим техникам (игротерапии, арттерапии, библиотерапии и др.);

– педагоги внедряют полученные результаты в собственную педагогическую практику в учреждении образования [4].

Таким образом, важнейшей составляющей профессионализма педагога является его конфликтологическая компетентность, которая включает в себя систему конфликтологических знаний и умений, высокий уровень конфликтоустойчивости и конфликтологической готовности к разрешению педагогических конфликтов, а также способность к прогнозированию, профилактике и конструктивному разрешению конфликтов в профессиональной деятельности.

Литература

1. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография / Н. В. Самсонова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – С. 308.

2. Петровская, Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л. А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Психология». – 3-е изд., испр. / А. И. Донцов [и др.]; под ред. Ю. М. Жукова [и др.]. – М. : Смысл, 1999. – С. 377.

3. Кондаков, И. М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И. М. Кондаков // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 135–144.

4. Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: С. Д. Матюшкова, С. Г. Туболец ; науч. ред. А. П. Орлова; отв. за вып. С. А. Моторов. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. – 278 с. – С. 40–44.

ПРОГРАММА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ ПОДРОСТКАМИ

Наполова В. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, ст. преподаватель

Проблема употребления наркотических веществ среди несовершеннолетних на протяжении последних десятилетий остается одной из социально значимых проблем нашего общества. Одним из наиболее эффективных способов предупреждения и преодоления употребления подростками наркотических веществ является системная профилактическая работа, проводимая с учетом возрастных особенностей обучающихся.

В связи с актуальностью данной проблемы на базе ГУО «Воробьевичский учебно-педагогический комплекс детский сад – базовая школа» была разработана программа взаимодействия учреждения образования и семьи по профилактике наркотической зависимости среди обучающихся, которая предусматривает совместную работу всех участников образовательного процесса с привлечением специалистов КДН, ИДН, медицинских учреждений и других учреждений социума. Целью программы является социально-педагогическая профилактика наркотической зависимости среди обучающихся.

Задачи программы: повышение знаний обучающихся об отрицательном воздействии наркотических веществ на организм человека; формирование у обучающихся установок на ведение здорового образа жизни и формирование их духовно-нравственной культуры; повышение уровня воспитательно-профилактической работы в школе и семье; активизация разъяснительной работы среди родителей по вопросам профилактики наркотической зависимости; повышение самосознания обучающихся через разнообразные формы работы (анкетирование, дискуссии, просветительские беседы, спортивные конкурсы, акции и др.).

Принципы реализации программы: возрастной адекватности (предъявляемый материал, формы и методы соответствуют психологическим особенностям подростков); позитивности (акцент предъявляемого материала смещен с борьбы с негативными проявлениями и последствиями на развитие и укрепление здоровья, мотивацию ЗОЖ,

выбор здоровой жизненной позиции, умение строить здоровые отношения с другими людьми); ответственности учащихся за свое поведение; активности (дать возможность обучающимся заявить о своих интересах, это позволяет подростку избежать вовлечения в различные виды наркотической зависимости).

Условия реализации программы: пропаганда здорового образа жизни в подростковой среде; создание досуговой деятельности для подростков; развитие творческого потенциала юношей и девушек; проведение совместной учебно-воспитательной работы с обучающимися.

Программа взаимодействия учреждения образования и семьи по профилактике употребления наркотических веществ обучающимися включает следующие мероприятия:

– организационно-аналитические мероприятия по противодействию употреблению обучающимися наркотических веществ: своевременное выявление, постановка на учёт и оказание медицинской, социально-психологической помощи обучающимся, склонным к употреблению наркотических веществ; проведение операции «Занятость» (вовлечение в кружки, клубы, секции); проведение рейдов «Подросток и семья» и др.;

– информационно-пропагандистские мероприятия по формированию антинаркотического иммунитета у подростков: проведение выставки рисунков «Умей сказать нет!»; проведение спортивно-массовых мероприятий «Спорт против наркотиков»; проведение творческих конкурсов (лучшее сочинение, видеоролики с использованием IT-технологий и другие) под девизом «Будущее без наркотиков»; организация лекций и консультаций специалистов ИДН, КДН, врача-нарколога; демонстрация наглядных плакатов и видеоматериалов по пропаганде спорта и здорового образа жизни; поддержка молодёжных объединений, создание волонёрского движения по профилактике наркотической зависимости;

– совместные мероприятия с родителями обучающихся по профилактике употребления подростками наркотических веществ и здоровьесбережению: выпуск листовок-молний; анкетирование родителей; разработка рекомендаций для родителей «Создание дома, свободного от наркотиков»; проведение круглого стола «Здоровье наших детей» с участием врача-нарколога; проведение тренингов по вопросам профилактики наркотической зависимости среди подростков с участием педагога-психолога;

– организационно-методические мероприятия для педагогического коллектива: подготовка портфолио для классных руководителей по антинаркотическому воспитанию; проведение семинаров, обучающих занятий, занятий-практикумов для педагогов, классных руководителей.

Прогнозируемые результаты реализации профилактической программы: стремление обучающихся к физическому совершенствованию, здоровому образу жизни; формирование личности, не склонной к употреблению наркотических веществ; уменьшение факторов риска употребления подростками наркотических веществ.

Литература

1. Наполова, В. В. Социально-педагогическая профилактика наркомании среди подростков / В. В. Наполова // Первый шаг в науку – 2019 : материалы Международного форума студенческой и учащейся молодежи в рамках Международного научно-практического инновационного форума «INMAX'19» (г. Минск, 11–12 декабря 2012 г.) / ООО «Центр молодежных инноваций», ООО «Минский городской технопарк». – Минск : Лаборатория интеллекта, 2019. – 92 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Нурушева А. А. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Е. К. Абрамова, канд. филол. наук, доцент

На сегодняшний день иностранный язык востребован, его изучение не сводится к освоению только языковой составляющей, нельзя забывать о знакомстве с культурой другого народа, его менталитетом. Кроме того, дисциплина «Иностранный язык» обладает

огромным воспитательным потенциалом. В рамках изучения иностранных языков происходит обогащение знаний о других странах, формирование чувства уважения, терпимости по отношению к чужим обычаям, нравам, ценностям. Наряду с этим важно сохранять изучение традиций, культуры и этнических особенностей своей страны, родного языка. Сопоставляя две разные культуры, обучающийся понимает важность и уникальность своей истории, менталитета, формирует гражданскую позицию, любовь к Родине, понимает необходимость сохранения национального богатства.

Иванова Д. Н. считает, что эффективным методом формирования гражданственности при изучении иностранного языка является сравнение двух или более культур, обсуждение различий и сходств, достоинств и недостатков и затем, в ходе рефлексии, учащийся осознает собственную гражданскую идентичность. Также автор различает несколько принципов обучения с уклоном на формирование и развитие гражданской культуры: метод сопоставления, внесения поправок в содержание учебных материалов, более подробное изучение тематической лексики (от этнических субкультур до мировой культуры) и увеличение заданий на понимание и обобщение собранной информации. Важно отметить, что необходимо уделять равное количество времени на изучение иностранных культур и родной [1, с. 98].

И. С. Лебедева указывает важность аксиологизации с позиции гражданских ценностей при изучении иностранного языка. Например, аксиологически значимыми считаются слова «Эрмитаж», «Пушкин», «Большой Театр», «Оксфорд», «Шекспир», «хиппи», а аксиологически нейтральными считаются слова «гражданин», «вера», «Конституция». Используя этот метод, ученик ищет переводы и эквиваленты, которые он использует в дальнейшей дискуссии. Такие темы как «Моя Родина», «Семья», «В мире профессий» позволяют не только обогатить словарный запас, но и раскрыть общегражданские ценности, уметь вести дискуссии, сформировывать и выражать собственное мнение [2, с. 325].

Также на примере учебника по французскому языку для 5 класса «L'oiseau Bleu» можно увидеть реализацию формирования гражданской культуры учеников. В данном учебнике четко прослеживается направленность на сохранение национального самосознания. Например, использование материалов устного народного творчества, употребление созвучных с русским языком имен или творческие задания, направленные на укрепление гражданской позиции учащегося [3, с. 393].

Таким образом, формирование гражданской культуры – неотъемлемая часть становления полноценной личности. Иностранный язык помогает воспитывать такие качества, как самостоятельность, умение выстраивать речь и вести диалог, а также развивает творческие способности. Данная дисциплина позволяет в полной мере сформировывать и развивать патриотические и гражданские чувства, поэтому существует множество форм и методов для ее реализации. Благодаря своей специфике предмет «Иностранный язык» обладает широкими возможностями для формирования гражданской культуры учащихся.

Литература

1. Иванова, Д. Н. Роль иностранного языка в формировании гражданской идентичности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41284840>. – Дата обращения: 15.03.2020.

2. Кутузова, Н. М. Формирование гражданской идентичности через диалог культур на уроках французского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41027704>. – Дата обращения 15.03.2020.

3. Лебедева, И. С. Потенциал иностранного языка в становлении гражданской позиции студентов / И. С. Лебедева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 49. – С. 323–327.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЕКТ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ПЕДАГОГА

Николина А. Т. (ННУ им. В. А. Сухомлинского, Николаев)

Научный руководитель – Н. Л. Рудая, канд. психол. наук, доцент

Проблема профессионального стресса является остроактуальной, об этом свидетельствует международное признание этой проблемы: в 2019 году Всемирная организация здравоохранения официально признала хронический стресс на работе как болезнь «выгорание» и включила ее в каталог Международной классификации болезней [1]. По данным Министерства труда США профессия учителя входит в рейтинг ТОП-29 самых стрессовых профессий. Итак, профессиональный стресс у учителей – это одна из самых актуальных проблем педагогической психологии, поскольку своевременное выявление признаков профессионального стресса может предупредить профессиональное выгорание учителя.

Проблему профессионального стресса исследовало много выдающихся ученых: Дж. Брайт, Дж. Гринберг, Б. Голдстоун, М. Борневассер, Л. А. Китаев-Смык, Р. Лазарус, А. Б. Леонова, К. Маслач, Г. Селье и др. Проанализировав понятие профессионального стресса в методологической обработке различных ученых, важно отметить, что данное явление является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности учителя. Профессиональный стресс педагогов является специфическим, поскольку их профессия часто заставляет находиться в стрессовых условиях не ситуативно, а перманентно. Поэтому профессия учителя включает в себя все виды стресса. Необходимый аспект данной проблемы – профилактика разрушительного для профессионального здоровья и работоспособности работников стресса (дистресса) и профессионального выгорания [2]. Именно эти задачи и решают копинг-стратегии.

Базисной считается классификация Р. Лазаруса и С. Фолкмана [3], в которой выделяется восемь основных копинг-стратегий: «Планирование решения проблемы»; «Конфронтационный копинг»; «Принятие ответственности»; «Самоконтроль»; «Положительная переоценка»; «Поиск социальной поддержки»; «Дистанцирование»; «Бегство-избегание». По Исаевой А. Г., копинг-стратегии делятся на конструктивные и деструктивные. Для эффективной борьбы с профессиональным стрессом в деятельности педагога эффективнее будет применять именно конструктивные копинг-стратегии, а именно: планирование решения проблемы, принятие ответственности, самоконтроль и положительная переоценка, поскольку именно эти копинг-стратегии детерминируются оптимальным уровнем стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта [4].

Под эмоциональным интеллектом понимают сумму навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желание других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей с целью решения практических задач. Сделан вывод, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта активные, способные уверенно отстаивать свои права. Лица со средним уровнем эмоционального интеллекта используют практически весь предложенный арсенал копинг-стратегий. Для людей с низким уровнем эмоционального интеллекта доминирующей стратегией становится избегание, другие стратегии выражены крайне слабо. Под стрессоустойчивостью понимают системную динамическую характеристику, определяющую способность человека противостоять стрессовому воздействию, активно преобразуя их или приспособившись к ним без ущерба для своего здоровья. Рассматривая стрессоустойчивость как психологическое явление, Эмирова Э.Р. учитывает, что интенсивность стрессового состояния зависит не только от условий воздействия стрессоров, но и от личностных характеристик человека, которые являются существенной детерминантой поведения в стрессе.

Исходя из вышесказанного, необходимо создание личного арсенала профессиональных стратегий – конструктивный копинг и модели копинг-стратегий для

будущих учителей, чтобы подготовить их к стрессовым воздействиям в профессиональной деятельности. Наличие знаний и опыта позволяет использовать соответствующие стратегии и действия для эффективного решения стрессовых ситуаций.

Литература

1. Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева, Е. Р. Исаева. – СПб. : СПбГМУ, 2009. – 136 с.
2. Одинцова, М. А. Копинг-стратегии преодоления и жизнестойкость людей с разным уровнем эмоционального интеллекта / М. А. Одинцова // Педагогические науки. Психология. – Москва, 2017. – № 7. – С. 75–80.
3. Носенко, В. М. Управління професійним стресом та профілактика дистресу / В. М. Носенко // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2002. – № 3. – С. 1–6.
4. Lazarus, R. S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis / R. S. Lazarus // Theory, Research and Experience. New York, 1980. – 185–217 p.

ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛЬНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

*Новик Х. М., Троцюк Д. В. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)
Научный руководитель – Е. Е. Марченко, канд. психол. наук*

В современных условиях визуальная самопрезентация выступает основной формой представления себя в социуме. Цифровизация и виртуализация коммуникации привела к качественным существенным изменениям условий, закономерностей визуальной самопрезентации как социально-психологического феномена. В отличие от «живого» общения, в котором оба взаимодействующих субъекта находятся в сходных условиях продуцирования и получения информации друг о друге, сеть Интернет создает специфические условия для самопрезентации.

Проведенное исследование (специально разработанная анкета, модифицированный вариант методики М. Рокича, экспертная оценка фотографий) было направлено на выявление особенностей визуальной самопрезентации молодых людей (18–23 лет) в сети Инстаграм (552 фотографий). Полученные результаты позволяют заключить следующее.

Молодые люди, использующие приложение Инстаграм, характеризуются широтой и разнообразием декларируемых ценностей, связанных с физическими аспектами жизнедеятельности (материальный достаток, здоровье), нематериальными характеристиками (образованность, уверенность в себе, любовь) и моральными принципами (честность, воспитанность, ответственность). В то же время для них нетипична ориентация на ценности, указывающие на высокую значимость общества и «традиционных» социальных норм и предполагающие проявление воли и саморегуляции (эффективность в делах, самоконтроль, высокие требования к жизни и высокие притязания, счастье других, общественное признание).

В собственных представлениях молодых людей их визуальная самопрезентация в сети Инстаграм является позитивной и искренней. Образы Я-желаемого и Я-реального в самопрезентации в большей степени различаются. Совпадения наблюдаются по таким характеристикам, которые характеризуют общее впечатление о человеке (искренность, непринужденность, красота), а не его сущностные характеристики, касающиеся способностей, мировоззренческой позиции и т. п.

Типичной для молодых пользователей Инстаграма является однотипность размещаемых фотографий, которая отражает определенную цельность, стабильность способов визуальной самопрезентации, но при низкой степени ее содержательной дифференцированности.

Типичным содержанием фотографий выступают путешествия как проявление активной, насыщенной впечатлениями жизни и финансового достатка человека.

Половые различия в ведении аккаунтов заключаются в том, что девушки чаще парней размещают фотографии с собственным изображением (включая «селфи»). В свою

очередь молодые люди чаще размещают фотографии вещей (без себя или других людей), а также чаще делают коллажи с надписями.

Для молодых людей типичным является использование только одной стратегии ведения аккаунта в приложении Инстаграм. В своем большинстве молодежь (и парни, и девушки) ориентированы на получение одобрения или позитивного удивления со стороны других пользователей. Наименее типичной является провокационная стратегия, ориентированная на актуализацию амбивалентных эмоциональных реакций у пользователей и построенная на публикации фотографий, нарушающих по тем или иным признакам «традиционные» нормы и правила поведения в обществе.

Фотографии современных пользователей Инстаграма характеризуются однотипностью смыслового посыла (message). Чаще всего они призваны просто фиксировать те или иные события из жизни человека, выполняя роль виртуальной хроники, хранилища воспоминаний, и не ориентированы на оказание какого-то особого влияния на широкую общественность.

Визуальная самопрезентация в Инстаграме современной молодежи может выступать как стихийные разрозненные действия, так и как планомерная активность, что отражается в системных взаимосвязях между различными ее аспектами.

Частота размещения фотографий взаимосвязана с ориентацией на получение признания со стороны окружающих и с содержательными интересами. Чаще размечают фотографии люди, ориентированные на одобрение и признание окружающих, те, что интересуется творческой деятельностью (искусством).

При невыраженной мировоззренческой позиции профиля респонденты не склонны ориентироваться на признание других людей, в том числе стремиться получить его за счет публикации провокационных фотографий.

В то же время те молодые люди и девушки, которые характеризуются выраженной мировоззренческой позицией, чаще используют фотографии как средство оказания эмоционального воздействия на других пользователей, используя провокационное содержание фотографий.

Наиболее ориентированы на поддержание взаимоотношений с другими пользователями (отвечают на все комментарии) парни и девушки, которые используют нейтральные тактики ведения профиля с целью получения общего одобрения, внимания к собственной персоне, а Инстаграм выступает для них средством получения чего-то для себя, а не средство оказания мировоззренческого влияния на других людей.

Полученные результаты обнаруживают специфические особенности личности, которые могут препятствовать становлению субъектной позиции и в целом решению возрастных задач развития как в юношеском возрасте, так и во взрослом. Все это свидетельствует в пользу актуальности не только разработки мероприятий, направленных на влияние формирования конструктивных стратегий самопрезентации в сети Интернет у молодых людей, но и превентивных мер на более ранних возрастных периодах (в младшем школьном, подростковом возрастах).

ПРОБЛЕМА БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Новик Х. М., Шалоник В. Е. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – И. Г. Матыцина, канд. пед. наук, доцент

В современных условиях социально-экономической нестабильности, ухудшения экологии, чрезмерного лавинообразного информационного воздействия, увеличения уровня психологической и эмоциональной напряженности, роста преступности и др., актуализируется проблема обеспечения безопасности личности человека. Безопасность рассматривается как состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности (С. И. Ожегов) [1]. Это в целом защищенность от последствий воздействия на тело, психику, близких и родных человека, межличностные отношения и т. д.

Современная городская среда (помимо несомненных преимуществ и достоинств) содержит ряд источников потенциальных рисков, угроз, опасностей для человека (аварии, грабежи, эпидемии, нападения, последствия техногенной деятельности, экологическое неблагополучие, информационная и психологическая перегрузка и др.).

С целью изучения отношения молодежи к проблеме безопасности в условиях городской среды нами проведено анкетирование [2]. Следует отметить, что аналогичные исследования проводились студентами в 2011 и 2016 годах (руководитель – И. Г. Матьщина). Основную целевую группу данного опроса составили студенты БрГУ имени А. С. Пушкина (42 человека, возраст: 17–20 лет). Кроме того, в анкетировании приняли участие 5 преподавателей университета. Приведем некоторые результаты нашего микроисследования.

Сначала предлагалось ответить на вопрос: «Какие реальные опасности таит для молодежи город?». Наиболее распространенными оказались следующие варианты ответов: хулиганские нападения, уличные драки – 53,2 %; угроза ДТП – 46,8 %; существенное давление социума на личность – 40,4 %; равнодушие людей к чужим бедам – 36,2 %; нападения на почве национальной, религиозной розни – 29,8 %; экологические проблемы – 25,5 %; психологические расстройства – 23,4 %; уличные грабежи – 21,3 %.

Наименее опасные, по мнению студентов, явления: эпидемии – 17%; массовые беспорядки – 14,9 %; мусор на улицах – 14,9 %; бытовые ссоры – 10,6 %; пожары – 10,6 %; угроза газовых и электрических коммуникаций – 10,6 %; железнодорожные аварии – 8,5 %; акции протеста – 6,4 %; угрозы самоубийства – 6,4 %; природные катаклизмы – 2,1 %. Один респондент предложил свой вариант ответа: «Искусственно ускоренный темп жизни, много звукового, зрительного и др. «мусора»».

Следующий вопрос, который мы предложили анкетироваемым: «Чего больше всего боится современная молодежь?». При этом нас интересовал гендерный аспект проявления «страхов». Согласно данным анкетирования девушки больше всего боятся нападения грабителей или хулиганов, насилия и оскорбительного поведения (особенно со стороны противоположного пола), быть не принятыми обществом, одиночества и др. Респонденты-юноши отметили следующие варианты: драки, нападения, аварии, ДТП, бытовые ссоры, быть не признанными обществом и т. д. Настораживает то, что многие юноши указали на страх и боязнь «ответственности».

Сравнение ответов респондентов предыдущих исследований (2011, 2016 гг.) свидетельствует о совпадении в целом мнения молодежи об основных опасностях городской среды.

Ответы преподавателей практически совпадают со студенческими вариантами. По мнению преподавателей, девушки больше всего боятся не быть принятыми обществом, одиночества, сексуальных домогательств, быть не реализованными в семейном и профессиональном плане; юноши – ответственности, не иметь материального достатка, не быть принятыми в обществе, не найти себя в жизни, нападения хулиганов.

Самые разнообразные ответы получены на вопрос: «Кто и как может сделать жизнь в городе для молодежи более безопасной?». В большинстве случаев респонденты отвечали: «сами люди», «молодежь, молодежные организации», «государство, органы правопорядка», «культурно-просветительские мероприятия, профилактические работы, акции», «психологи» и др.

Участники опроса советовали жителям города чаще задумываться о своей безопасности, не быть равнодушными к себе и другим, соблюдать определенные правила в обществе, контролировать свои действия и понимать их последствия, относиться к себе и другим на основе нравственных норм и правил, быть внимательнее, бдительнее, добрее, отзывчивей. Со стороны респондентов поступили предложения: усилить требования к водителям транспортных средств, сделать ремни безопасности в общественном транспорте, убирать мусор на дорогах и лед зимой, проводить бесплатные психологические тренинги, добавить больше патрулей с наступлением темноты и т. п.

Таким образом, результаты опроса показали, что все респонденты считают жизнь в городе не безопасной, студенческую молодежь, преподавателей волнует проблема безопасности личности в условиях городской среды. Обеспечение безопасности жизнедеятельности человека в городе – необходимое условие дальнейшего его развития и продуктивного существования. Поэтому важным представляется решение задачи снижения и минимизации негативного действия потенциальных опасностей, уменьшения последствий их воздействия. В данном контексте актуальным остается вопрос организации процесса воспитания у подрастающего поколения соответствующих умений, навыков, культуры безопасности жизнедеятельности в социальной и природной среде, в том числе городской.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.
2. Черникова, Т. Реальные опасности, которые таит город / Т. Черникова // Народное образование. – 2004. – № 3. – С. 252–254.

НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ ТУРКМЕНИСТАНА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Овезова Н. Е. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

Народные традиции Туркменистана играют важную роль в воспитании личности, поскольку именно в них накапливаются духовные устои и принятые в обществе нормы. Нарушаемое в мире единство человека с природой, землей заставляет нас обратиться к народной мудрости. Особенно важным в этом смысле является приобщение к народной культуре детей, у которых необходимо формировать нравственные, социальные качества, их принадлежность к этносу. Традиции, духовно-нравственные нормы и принципы туркменского народа приучали детей к систематическому труду, формируя известные в крестьянском мире навыки знания и умения, способствовали формированию ответственности за порученное дело. Жизненный, исторический опыт туркменского народа находил свое отражение в народной культуре.

Из всех азиатских народов туркмены, пожалуй, наиболее привержены к своей традиционной культуре. До сих пор многие жители страны с удовольствием надевают мохнатые папахи, длинные стеганые халаты и похожие на шаровары свободные брюки. Туркменские женщины часто носят длинные шелковые платья и полосатые шаровары, легкие шарфы и косынки. Такая одежда в жарком местном климате просто удобна, и в то же время национальные орнаменты служат оберегами.

Традиции туркменского народа – это исторически сложившиеся совокупности воспитательного и социального опыта, норм поведения, передаваемых из поколения в поколение. Туркменское гостеприимство – самый определяющий признак этого дружелюбного народа. Туркмены часто складывают мнение о нравственности человека по тому, как он принимает гостей. Гостя приветствуют словами «Хош гелдиниз!», произнося «Как мы рады вас видеть!» Скатерть, на которой расставляют блюда с едой, считается священной и наступать на нее грех. Туркмены всегда считали хлеб и соль святыми продуктами. Эта традиция зародилась в древности и прочно укоренилась в сознании современных туркмен. В те времена это была элементарная форма защиты. Люди не перенесли бы тягот пустыни, не выжили бы без поддержки друг друга. Поэтому человеку, не оказавшему гостеприимство путнику, выражали презрение даже его родственники. Особое внимание уделяется ювелирным украшениям, которые служат и выражением традиций, и знаком социального статуса. Украшения имеют еще и знаковую характеристику, указывая возраст, положение, социальный статус и достаток их хозяев. Работы туркменских мастеров прошлого дошли до наших дней и являются семейными

реликвиями, бережно передаваемыми из поколения в поколение. Не менее искусны и современные ювелиры. Художественно украшаются оружие, одежда конская сбруя, предметы быта, а также ковры и различные предметы утвари.

Роль народного искусства и традиционных народных промыслов в воспитании детей огромна. Именно традиционные ремесла, к которым приобщается подрастающее поколение, рассказывают о жизни наших предков, об их нравах и обычаях, о развитии государства. Актуальная задача формирования ценностных ориентаций личности во многом реализуется через любовь к традиционной культуре. Отличительной особенностью туркменского декоративно-прикладного народного творчества является яркость красок, контрастность рисунка, пристрастие к растительным, животным или геометрическим орнаментам. Важнейшее в воспитании детей, всегда имеющее непреходящее значение и актуальное в современных условиях, – это бережное отношение к ценностям, созданным трудом человека и природой.

Таким образом, культурное наследие туркменского народа содержит педагогически ценные идеи и веками проверенный опыт воспитания, которые обогащают педагогическую теорию и практику, формируя ценностные ориентации личности. Богатый арсенал народных традиций туркменского народа должен быть широко использован в образовательной практике, развивая такие социальные качества и характеристики, как социализация личности, активность, коммуникабельность, знания, умения, навыки, формирующие образ жизни.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Перова А. В. (ФБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – О. Е. Данилов, доцент

Обучение и воспитание человека начинается с самого рождения и продолжается на протяжении всей жизни в различных видах деятельности: общении, игре, труде. Процесс целенаправленного, сознательного присвоения человеком передаваемого ему общественно-исторического опыта и определяется как обучение. Обучение в педагогической психологии определяется как основная проблема, а проблемой принято считать какое-то противоречие или трудноразрешимый вопрос. С ранних времен и до настоящего времени в истории педагогической психологии многие трудные вопросы остались нерешенными, до конца непонятыми, сохраняя статус проблемы и по сей день. Все это может говорить о том, что к актуальным проблемам обучения продолжают относиться исследования в области сохранения психологического и личностного здоровья всех участников образовательного процесса, здоровьесберегающие технологии обучения, безопасность образовательной среды, личная зрелость и компетентность субъектов образовательного процесса.

Также существует проблема, которая давно привлекает внимание педагогических психологов и которую на протяжении нескольких десятков прошлых лет с различной степенью успешности обсуждают специалисты из разных стран, которая касается связи, существующей между сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием. На наш взгляд, критически важное значение занимает высокая доля учащихся, не достигающих порогового уровня функциональной грамотности; разрыв в качестве образовательных результатов между школами и группами школьников с разным социально-экономическим положением; низкие показатели академической резильентности (динамического свойства личности, лежащего в основе способности преодолевать стрессы и трудные периоды конструктивным путем); снижение мотивации учащихся основной школы; сегрегация в школьном образовании (разделение людей на расовые, этнические или другие группы в повседневной жизни) и недостаточное раскрытие потенциала мотивированных обучающихся [1, с. 26].

Современное образование переживает период реформирования, что и отражается на школьном образовании, неся за собой психолого-педагогические проблемы. Одними из

таких проблем являются индивидуализация и дифференциация обучения. Дифференциация и индивидуализация обучения в педагогике создают разнообразные условия обучения, комплекс методических и психолого-педагогических мероприятий с целью учета особенностей развития каждого учащегося, а также создают необходимость научно обоснованного разделения детей по группам на основе имеющихся у них задатков и способностей. Но эта совокупность организационных решений и средств имеет не только положительные аспекты педагогического обучения, но и отрицательные. Практика показывает, что дифференциация обучения выявляет «слабых» по уровню развития учащихся наряду с их снижающейся самооценкой в процессе обучения, проявляет эгоистический комплекс «сильных» учащихся наряду с высвечиванием социально-нравственного неравенства и, как следствие, снижает чувство гуманности и коллективизма, что, в конечном итоге, приводит к ослаблению у учащихся такого социально значимого качества личности с позиций нравственного воспитания, как эмпатия. Проблема дифференцированного и индивидуального подхода не является новой для отечественной школы. Однако выдвигание, развитие концептуальной идеи планирования обязательных результатов обучения и применение к каждому ребенку таких программ и методов воспитания в процессе обучения позволило подойти к этой проблеме с новых позиций.

Сегодня воспитательные задачи общества усложнились, возросли предъявляемые требования к личности. Воспитательная функция учителя постепенно утрачивается, что является безусловной проблемой и самого обучения, так как педагогическая и воспитательная деятельность – понятия тождественные и неразрывные по своей сути. И такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса о единстве обучения и воспитания. Государственная политика в сфере образования всегда недооценивала данное единство и целостность развивающейся личности. Процесс воспитания имеет свои особенности и представляется более сложным, чем обучение [2, с. 21].

Воспитательный процесс рассматривается как процесс возрастания субъективности человека, а также самоопределение и самоутверждение его в социокультурной среде. Еще с момента возникновения педагогической профессии за учителем закрепились, прежде всего, эта функция, но задачи, встававшие перед школой, существенно менялись на разных этапах развития общества, чем объяснялся периодический перенос акцентов с обучения на воспитание, и наоборот. Воспитание продолжает оставаться одной из самых неразработанных в теоретическом плане психолого-педагогических проблем из-за отсутствия новых идеалов и установок, которые приводят образовательную и воспитательную систему к двум существующим проблемам: большая разность знаний в передаче опыта между старшим поколением и современной молодежью, а также несоответствие былого опыта и знаний с требованиями обеспеченности полноценного развития ребенка в современное время. Следовательно, отсутствие в данном вопросе единства составляющей и приводит к тому, что проблема современного воспитания прослеживается, уже начиная с детского сада.

Таким образом, обучение и воспитание представляют собой взаимосвязанные стороны единой преподавательской деятельности. Решение перечисленных психолого-педагогических проблем обучения и воспитания требует от учителя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки, итоговой целью которых, в свою очередь, является всестороннее развитие здоровой личности ребенка и его нравственных качеств.

Литература

1. Писаренко, В. И. Проблема воспитания в современной педагогике / В. И. Писаренко // Известия Южного федерального университета. – Краснодар, 2013. – С. 25–31.
2. Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин. – М. : Издательский дом «Академия», 2003. – 576 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ БЛОГОВ И ВЛОГОВ НА ПРОЦЕСС САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

*Поляшко Н. С. (ННУ им. В. А. Сухомлинского, Николаев, Украина)
Научный руководитель – И. Е. Чугуева, канд. психол. наук, доцент*

Одними из самых популярных Интернет-продуктов сейчас являются блоги и влоги – регулярно размещенные записи в Интернет-пространстве, потенциально интересны широкому кругу пользователей [1]. Для многих людей в мире они стали важной частью жизнедеятельности.

Особый интерес к блогам и влогам наблюдается среди молодых людей 15–17 лет. Для юношей и девушек блогосфера / влогосфера (Интернет-среда, объединяющая блоги / влоги) доступна и предоставляет уникальную возможность свободно выражать свои мысли (без цензуры) и самовыражаться в желаемом русле, удовлетворяя актуальную потребность в коммуникативных актах и публичности, потребность в самоактуализации.

Современные ученые, а именно: А. А. Азбель, Л. Илюшин, С. Манухина [1], Е. Е. Амбросимова [2], [3], Ю. В. Галаян [4], Н. Н. Мищенко, И. А. Текутьева, И. С. Шаповалова, а также М. Kaminsky, J. Lim, A. Manago, J. Warmbrodt подробно анализируют психологические особенности блогов и влогов и их роль в процессе развития личности подросткового и юношеского возраста. Однако вне поля зрения ученых остается вопрос гендерных аспектов влияния данного феномена на процесс самоактуализации, что делает невозможным целесообразное предоставление качественной психологической помощи тем людям, которые в ней нуждаются, для выявления и развития личностных возможностей вне Интернет-среды.

Несмотря на жанровое и тематическое разнообразие влогов, все они предоставляют авторам возможность для самовыражения и самоутверждения. Благодаря видеоблогу активные деятели Интернет-сети приобретают желаемую для них популярность, которая может стать для них еще и источником быстрого и значительного заработка.

Стремление к индивидуализации, самоутверждению и самореализации в юношеском возрасте часто выражается в ведении личного блога / влога, а также стремление к сотрудничеству и консолидации в выборе коллективного. Неготовность откровенно говорить об эмоциях может выражаться в музыкальных файлах, которые размещают юноши и девушки на страницах Интернета; эстетическая чувствительность иногда проявляется в активном ведении ими мифотоблогов, а социальная зрелость школьников нередко находит свое отражение в текстовых материалах [5].

Самоактуализация – это стремление личности к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей; это реализация потенциальных способностей человека.

Процесс самоактуализации у юношей и девушек имеет много общих признаков, среди которых можно выделить следующие:

- 1) активное экспериментирование с усвоенными ранее моделями поведения мужчины и женщины и с изменением поло-ролевых стереотипов;
- 2) стремление к личностному и профессиональному самоопределению;
- 3) перспективное планирование жизни, независимо от пола, обусловлено уровнем самоконтроля и уровнем социальной смелости молодежи;
- 4) и юноши, и девушки имеют одинаковые способности свободно и непринужденно выражать свои мысли и переживания; они могут быть как тщательно продуманными, целенаправленными, так и спонтанными, нестандартными [6].

Блоги и влоги – это полифункциональные, современные, очень популярные среди лиц подросткового возраста интернет-дневники. Их ресурсные возможности, в зависимости от разновидности целевого поведения, связаны с самопрезентацией, трансляцией информации различного содержания, улучшением знаний, умений и навыков, активизацией личностно значимых потребностей, побуждением к активной деятельности,

развитием личностных качеств и свойств, нормализацией нервно-психической сферы, организацией виртуального общения, выражением чувств и переживаний, поднятием настроения и тому подобное. Блогер / влогер, фолловер и хейтер – это разновидности самостоятельного сетевого поведения людей, которые различаются по направленности действий (типа: деятель, пользователь, критик) и спецификой реализации ведущих функций блогов и влогов. Сетевое поведение юношей и девушек отражает общие и отличительные гендерные особенности их стремлений к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Открытым в психологической науке остается вопрос гендерного аспекта влияния блогов и влогов на самоактуализацию в старшем школьном возрасте.

Литература

1. Азбель, А. А. Исследование подростковых видеоблогов: функционально-коммуникативный анализ содержания и речевой культуры / А. А. Азбель [и др.] // Научно-педагогическое обозрение. – СПб., 2018. – № 2 (20). – С. 113–124.
2. Амбросимова, Е. Е. Видеоблогосфера: построение онтологии предметной области / Е. Е. Амбросимова // Дискурс. – № 8 (10). – 2017. – С. 66-75.
3. Амбросимова, Е. Е. Портрет современного ребенка-видеоблогера [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/v/portret-sovremennogo-rebenka-videoblogera>. – Дата доступа: 12.03.2020.
4. Галаян, Ю. В. Исследование влияния социальных сетей на формирование личности подростка / Ю. В. Галаян // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 3971–3975.
5. Дацюк С. Сучасні блоги та блогери. / С. Дацюк // Українська правда. 21 бер. 2017 р. :<http://blogs.pravda.com.ua/authors/datsuk/58d0f539e0fdb/>. – Дата доступа: 12.03.2020.
6. Гудінова, І. Л. Блог-блогер-блогосфера в психологічних дослідженнях / І. Л. Гудінова // Молодий вчений. – 2015. – № 2. – С. 235-248.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ВОЕННЫХ ЛЕТ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

*Поляшкевич В. Д. (ГУО «Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова», Орша)
Научный руководитель – Н. Л. Устинова, преподаватель*

Духовно-нравственное воспитание является неоспоримой и важнейшей целью всякого общества. Формирование основных жизненных ценностей происходит в период взросления подростка. Не является секретом факт искажения нравственных ориентиров, подрастающее поколение часто обвиняют в безверии, а верить надо. Поэтому проблема нравственного воспитания является актуальной [1, с. 7].

Цель нашего исследования – формировать нравственные ценности современной молодежи на примере подвига советского народа в годы Великой Отечественной войны, расширить представление о силе музыкального искусства военных лет.

С целью формирования духовно-нравственной культуры учащихся нами было проведено исследование. В процессе исследования использовались методы: теоретический анализ проблемы, изучение специальной литературы, беседы, анкетирование, метод творческого проекта.

У каждой страны, каждого народа есть свой главный праздник. Он объединяет нацию чувством гордости за доблестные подвиги предков. День Победы – всенародный праздник, дань уважения перед подвигом нашего народа, который заплатил за нее высокую цену, и мы никому не позволим забрать у нас память. Вечная память героям!

Сегодня 9 Мая является одним из самых славных и волнительных праздников. Война стала трагедией, но именно единство и мужество, стойкость и самоотверженность, воинский героизм и любовь к Родине помогли советскому народу выстоять в этой тяжелой борьбе. И конечно, в те непростые годы, годы войны, рядом с простыми людьми,

солдатами и офицерами была песня. Песня поднимала настроение, заставляла вспомнить о родном доме, о любимой, о матерях и детях. С первых же дней войны песня стала истинно народным искусством. Большой вклад внесли музыкальные деятели в организацию музыкальной жизни и на фронте, и в тылу. Огромный масштаб приобрела деятельность профессиональных и самодеятельных концертных бригад.

Для реализации цели и задач исследования нами была проведена экспериментальная работа на базе музея боевой и трудовой славы нашего колледжа, Белорусского государственного музея истории Великой Отечественной войны. В рамках нашего музыкального проекта «Песни Победы», посвященного 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, наши учащиеся посетили музей истории Великой Отечественной войны, познакомились с постоянной экспозицией музея, получили яркие и незабываемые впечатления. В одном из залов звучала музыка военных лет. Музыкальные произведения военных лет всегда будут напоминать, какой героический подвиг совершил советский народ в борьбе с гитлеровцами. Они стали духовным оружием фронта и тыла.

Экспериментальная работа проводилась на базе нашего учебного заведения. Сейчас мы готовим творческий проект «Мелодии Победы». На базе музея военной и трудовой славы нашего колледжа мы проведем серию экскурсий, которые будут проводить наши учащиеся. Мы планируем максимально задействовать в музейном пространстве современные технологии, чтобы наши посетители, а это учащиеся и преподаватели школ города, а также все желающие, проходя от стенда к стенду, от витрины к витрине, не только разглядывали экспонаты, но и слушали песни военных лет и праздничные мелодии Победы, а в фойе колледжа посетителей будет встречать инструментальный ансамбль «Музыкальный вернисаж», который исполнит песни военных лет.

Для выявления роли музыки, песен военных лет в формировании духовно-нравственной культуры молодежи нами было проведено анкетирование среди учащихся Оршанского колледжа. В исследовании участвовали учащиеся II и III курса (78 человек) специальностей «Начальное образование», «Дошкольное образование».

По результатам анкетирования 100 % учащихся и 100 % педагогов считают, что участие в данных мероприятиях позволяет формировать нравственно-ценностные ориентации молодежи, развивать духовную культуру; 96 % учащихся узнали много интересного о музыкальной культуре военных лет; 27 % учащихся принимали личное участие в мероприятиях; все учащиеся и преподаватели проявляют устойчивый интерес к патриотической музыке, испытывают чувство гордости за старшее поколение, проявляют любовь и интерес к песням Победы.

Таким образом, в результате анализа и обобщения полученных данных нами было установлено, что принимая активное участие в культурно-массовых мероприятиях, посвященных празднованию Великой Победы, мы стараемся донести до сверстников идеи Победы.

На основе вышеизложенного можно сделать следующий вывод: исполняя музыкальные произведения и песни военных лет, мы формируем и воспитываем у молодежи духовно-нравственную культуру.

Литература

1. Кабуш, В. Т. Азбука этических ценностей / В. Т. Кабуш. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Попова М. С. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

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

Значительную роль в компьютеризированном обществе играет разнообразная практическая деятельность людей. Желательно, чтобы и родители, и педагоги, помимо

каких-либо дополнительных ресурсов, являлись источником получения знаний, так как взрослые находятся в тесном окружении и взаимодействии с ребенком на начальных этапах становления его личности.

Инновационные технологии играют огромную роль как в жизни взрослых, состоявшихся людей, так и в жизни возрастающих поколений. Компьютер смог занять особое место во многих жизненных сферах человека: учеба, работа, отдых и, конечно же, стал любимым развлечением как для взрослых, так, преимущественно, и для детей.

Широкое развитие технологического новаторства в образовании изменило культуру, систему ценностных представлений, сознание и мышление, что, в свою очередь, ставит требование изучения влияния медиа техники на развитие личности [1].

С появлением персонального компьютера завязался новый этап развития информационных технологий. Данные технологии настолько прочно вошли в нашу жизнь, что уже любой человек не сможет отказаться от компьютера или представить свою деятельность без столь уникального устройства, которое так облегчает выполнение работы любой сложности или помогает с удовольствием отвлечься и отдохнуть.

В современной педагогической литературе все чаще употребляется понятие «медиаграмотность», то есть развитие, воспитание и обучение человека в компьютерной среде. Целями компьютерного образования являются развитие высших психических функций и формирование личностных качеств: образованности, самостоятельности, ответственности, сосредоточенности и усидчивости [2]. Обучение с помощью компьютера позволяет переложить с педагога часть дидактической нагрузки, делает учебный процесс разнообразным, интересным и эмоционально окрашенным.

С появлением компьютеров и внедрением их в детские сады, по большей части, начали создаваться обучающие и развивающие программы. Любую детскую компьютерную программу можно считать развивающей, поскольку она способствует развитию восприятия, памяти, воображения и других важных психических процессов личности. Поэтому очень важно начинать учебный процесс на компьютере с подбора соответствующих программ и продумывания форм организации работы.

Литература

1. Зебзеева, В. А. Медиаобразование детей дошкольного возраста: содержание, особенности и риски / В. А. Зебзеева // Медийно-информационная грамотность современного педагога: в 3 ч. / Сост. и науч. ред. О. М. Скибина, И. В. Жилавская. – Оренбург : Издательство «Оренбургская книга», 2018. – Ч. 3. – С. 365.

2. Могилева, В. Н. Психологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером: учеб. пособие для студ. образовательных учреждений сред. проф. образования / В. Н. Могилева. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 207–214.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ

Прохацкая К. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Дубовец, преподаватель

Общепризнанно, что семья – необходимая и важнейшая социальная среда формирования личности, основной институт воспитания. В семье ребенок получает первоначальные знания о мире, здесь формируются его характер, потребности, интересы, нравственные идеалы, в семье он усваивает моральные ценности, социальные нормы.

В настоящее время под влиянием ряда факторов в нашем обществе отчетливо проявляются нестабильность и неблагополучие семьи и брака, нарушение традиционных функций семьи, трансформация прежней системы семейных ценностей.

Проблемы формирования семейных ценностей подрастающего поколения активно исследуются в психологии, социологии, педагогике. Исследователи рассматривают понятие «семейные ценности» в различных аспектах. Ряд авторов (Н. И. Лапин, Н. И. Олифирович,

Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента и др.) под семейными ценностями понимают явную (открыто одобряемую и культивируемую в кругу семьи) или неявную характерную для семьи совокупность представлений, которая влияет на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия и т. п. [1], [2].

Проанализировав утверждения многих авторов, можно заключить, что **семейные ценности** – это показатели значимости, важности объектов, связанных с жизнью в семье, духовно-нравственные ориентиры, определяющие целенаправленный процесс создания благополучной семьи. Семейные ценности являются частью общечеловеческой культуры. Объединяя в себе все человеческие качества и свойства (биологические, психологические, моральные), они выступают базисом нравственности.

Данные исследований свидетельствуют о том, что значительная часть современной молодежи не подготовлена к жизни в социуме, самостоятельной жизни, а также к созданию собственной семьи. Несостоятельность системы должной подготовки учащейся молодежи к самостоятельной жизни является источником напряженности в их будущих семейных отношениях, возникновения конфликтных ситуаций, ослабления прочности брачных союзов, что приводит к разводам, распространению семейного неблагополучия, росту числа социальных сирот. Поэтому решение задач, связанных с подготовкой молодежи к будущей семейной жизни, необходимо осуществлять через анализ и коррекцию уже сформированных ценностных ориентаций и семейно-брачных установок.

В связи с этим одной из задач нашего исследования стало изучение и анализ представлений студентов УО МГПУ им. И. П. Шамякина о семье и семейных ценностях, их месте в общей системе ценностей респондентов. В исследовании приняли участие 60 студентов 2 курса филологического факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина. С целью изучения их ценностных ориентаций, а также выявления уровня сформированности представлений о семейных ценностях использовались следующие диагностические методики: анкетирование и тест-карта оценки готовности к семейной жизни.

В частности, предложенная студентам анкета «Отношение современной молодежи к семье и браку», позволила узнать мнение респондентов по таким вопросам семейно-брачных отношений, как: 1) Как Вы можете определить понятия «семья», «брак»?; 2) В каком возрасте Вы планируете вступить в брак? 3) Каковы причины распада семьи? и др.

Анализ результатов анкетирования показал, что у большинства опрошенных студентов имеются достаточно четкие представления по исследуемой проблеме. 72 % респондентов будущую семейную жизнь осознанно будут строить на любви, доверии, взаимопонимании.

С целью выявления степени готовности студентов к будущей семейной жизни нами была использована тест-карта оценки готовности к семейной жизни. Результаты данной диагностики показали, что 58 % респондентов имеют достаточную степень готовности к семейной жизни, что свидетельствует о наличии у них адекватных установок в таких областях брачно-семейных отношений, как ведение домашнего хозяйства, воспитание детей, взаимодействие и общение с родственниками. По данным проведенного исследования, 32 % испытуемых имеют удовлетворительную степень готовности к созданию будущей семьи, что отражает наличие у них сформированных представлений о семье и семейных ценностях. Однако в ходе нашего исследования были выявлены студенты (10 % от общего числа испытуемых), имеющие недостаточную степень готовности к будущей семейной жизни. У этих респондентов практически отсутствуют знания, необходимые для создания в будущем счастливой и благополучной семьи, или являются фрагментарными.

Примечательно, что многие респонденты в ходе беседы отметили важность и необходимость проведения целенаправленной работы по формированию у молодежи готовности к семейной жизни.

В связи с вышеизложенным особую практическую значимость приобретает работа по формированию у студентов устойчивой системы семейных ценностей.

Литература

1. Лапин, Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н. И. Лапин // СОЦИС. – 1996. – № 5. – С. 3–23.
2. Олифинович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Прошкина А. В. (ОГТИ, Орск)

Научный руководитель – О. А. Андриенко, канд. пед. наук

Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа, синтеза, обобщения, классификации, в учебной деятельности детей младшего школьного возраста формируется отношение к миру, к обществу, к окружающим его людям. Самым главным, является отношение, которое реализуется через эту деятельность как отношение к содержанию и методам обучения, педагогу, классу, школе, это определяет актуальность данной проблемы [1].

Основными познавательными процессами, более всего привлекавшими внимание исследователей, являются ощущения, восприятие, память и мышление.

У младшего школьника ярко выражен конкретно-образный вид мышления. Так, при решении мыслительных задач дети полагаются на реальные предметы либо их картинку. Выводы, обобщения производятся на основе конкретных фактов. Все это выражается и при усвоении учебного материала [2].

Развитие мышления во многом зависит от уровня развития мыслительных процессов. Синтез развивается от простого, суммирующего к более широкому и сложному. Анализ для младших школьников является более легким процессом и развивается быстрее, чем синтез, хотя оба процесса тесно связаны. Сравнение в младшем школьном возрасте идет от несистематического, ориентированного на внешние признаки, к плановому, систематическому.

Нужно отметить, что младшие школьники начинают осознавать собственные мыслительные процессы и пытаются управлять ими, хотя не всегда успешно [3].

В последние годы все больше говорят о формировании в младшем школьном возрасте абстрактного мышления на основе эмпирического. Абстрактное понимание обуславливается через набор его качеств (рефлексия; анализ содержания задачи с выделением единого метода ее решения, который «с места» переносится в целый класс вопросов; внутренний план действий, гарантирующий составление плана и выполнение их в уме). Эмпирическое мышление осуществляется с помощью сопоставления по внешнему виду сходных, общих свойств объектов и явлений находящегося вокруг общества, путем «проб и ошибок» [4].

Целью данного исследования является изучение особенностей развития мышления у детей младшего школьного возраста.

Работа проводилась на базе МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 15 г. Орска». В исследовании приняли участие учащиеся 4 «Д» класса в количестве 30 человек. В исследовании использовалась методика «Исключение лишнего».

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты: у 36,6 % учащихся наблюдается высокий уровень мышления и обобщения, так как ими правильно было выделено 7–12 рядов слов, которые были обобщены родовыми понятиями. Это говорит о хорошо развитой логике, отсутствии затруднений в выражении мыслей в письменном и устном виде, быстроте выполнения поставленных задач и быстроте проведения мыслительных операций.

У 50 % учащихся наблюдается средний уровень развития мышления и обобщения, так как ими правильно было выделено 7–12 рядов слов, которые обобщены одним

родовым понятием. Это свидетельствует об отсутствии трудностей в формулировании своих мыслей, о необходимости временных ресурсов для решения определенной группы задач и о зависимости скорости мыслительных операций от поставленных задач.

И у 10 % учащихся был выявлен низкий уровень развития мышления и обобщения, так как ими было выделено 1–6 рядов слов, которые обобщены одним родовым понятием. Данный уровень развития мышления характеризуется слабо развитой логикой, сложностями в выражении своих мыслей в письменном и устном виде; затратой большого количества времени на проведение мыслительных операций.

Таким образом, в результате анализа полученных результатов было выявлено, что развитие такого когнитивного процесса как мышление у младших школьников находится на среднем уровне, что соответствует возрасту и требованиям, предъявляемым к процессу обучения и воспитания.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Познавательные психические процессы: хрестоматия / сост. А. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 145 с.
2. Блонский, П. Память и мышление / П. Блонский. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
3. Грегори, Р. Л. Познавательные психические процессы: хрестоматия / сост. А. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 620 с.
4. Гурова, Л. Л. Психология мышления / Л. Л. Гурова. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Резниченко М. А. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Е. А. Лунандина, ст. преподаватель

Для формирования и развития каждого психологического и поведенческого свойства индивида есть свой специфический период, когда разумнее всего начинать и активно вести обучение и воспитание детей. Он называется сензитивным периодом развития данного свойства. Процесс индивидуального развития каждого ребенка происходит в определенных условиях, в окружении конкретных предметов материальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Все это составляет условия психологического развития ребенка. От них зависят его индивидуальные особенности, использование и превращение в соответствующие способности тех или иных задатков, имеющих с рождения, качественное своеобразие и сочетание психологических и поведенческих свойств, приобретаемых в процессе развития.

Одни и те же дети, движущие силы развития которых одинаковы, в разных условиях, вероятно, будут психологически и поведенчески развиваться по-разному. Это касается скорости их развития и уровня достижений. Чем более благоприятны условия для развития ребенка, тем большего он может достичь за один и тот же период времени.

Еще одно теоретическое понятие, связанное с психологическим развитием, факторы развития – совокупность методов и средств обучения, организация и содержание обучения, уровень педагогической подготовленности учителей. Факторы развития могут способствовать или препятствовать ему, ускорять или, напротив, замедлять процесс развития ребенка.

Особую роль в понимании законов возрастного развития детей играют понятия ведущего вида деятельности и ведущего типа общения. С представлениями о психологическом развитии детей также связано понятие возраста. В психологии сложилось два представления о возрасте: физический возраст и психологический возраст. Первый характеризует время жизни ребенка в годах, прошедших с момента его рождения, а второй указывает на достигнутый к этому времени уровень психологического развития. Анализ возрастных и когнитивных особенностей детей показывает, что в каждом возрасте обучение детей имеет свои особенности и по необходимости должно строиться по-разному с учетом этих особенностей. Задача педагогической психологии состоит в том, чтобы выработать

научно обоснованные рекомендации по учету возрастных особенностей детей при определении целей, содержания и методов обучения с расчетом на то, чтобы обеспечить максимально быстрое продвижение детей разного возраста в психологическом развитии [1, с. 20].

Есть две различные точки зрения на процесс развития ребенка в целом. Согласно одной из них этот процесс непрерывен, согласно другой – дискретен. Первая допускает, что развитие идет не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому каких-либо четких границ, отделяющих один этап развития от другого, не существует. Согласно второй точке зрения развитие идет неравномерно, то ускоряясь, то замедляясь, и это дает основание для выделения стадий или этапов в развитии, качественно отличающихся друг от друга.

Существует два отличающихся друг от друга подхода к представлению периодизации развития. Один из них основан на понимании процесса развития как складывающегося стихийно, под влиянием множества случайных факторов и обстоятельств в жизни детей, а другой представляется нормативным или таким, каким развитие должно было бы быть в идеальном случае при полном учете всех влияющих на него факторов, при правильной организации обучения и воспитания детей.

Один из важнейших вопросов психологической теории учебной деятельности, а также обсуждаемых в ней процессов научения, обучения и учения состоит в выяснении того, в какой мере все это вместе взятое влияет на психологическое и поведенческое развитие человека. Исторически сложились различные точки зрения по данному вопросу.

Развитие полностью определяется научением, практически не зависит от имеющихся задатков, ни от созревания организма, совершенно не зависит от научения и определяется в основном только задатками, естественным созреванием организма и его возможностями. Оно зависит от научения, но, кроме него, определяется также и естественным созреванием организма.

Рубинштейн С. Л. писал о тесной связи развития и обучения. Он отвергал идею о том, что ребенок сначала развивается, а затем воспитывается и обучается. Он считал, что ребенок развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь.

На развитие человека влияют два основных фактора: биологический (наследственность, конституция, задатки) и социальная среда. Основой психического развития служит качественное изменение социальной ситуации или деятельности субъекта. Для каждого этапа развития человека характерна своя логика развития, смена логики осуществляется при переходе с этапа на этап, обучение ведет за собой развитие [2, с. 34].

Литература

1. Габай, Т. В. Педагогическая психология: учеб. пособие // Т. В. Габай. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

УСТНО-ПЕСЕННЫЙ ФОЛЬКЛОР В НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Родионова К. В. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – А. В. Тутолмин, д-р пед. наук, доцент

В современной России необходимыми условиями формирования гармонически развитого человека являются богатство его внутренней духовной культуры, нравственный потенциал, патриотизм, толерантность в межличностном, межнациональном общении. Развитие этих качеств невозможно без эффективной системы воспитания и обучения.

Основы нравственности закладываются в младшем школьном возрасте, приобретая полноценность при дальнейшем самообразовании и саморазвитии личности.

Проблема нравственного воспитания достаточно хорошо разработана в педагогике и психологии. Эта проблема находит отражение в работах Р. М. Алиева, Е. Н. Ахтырской, И. Е. Лебедевой, В. А. Сухомлинского, С. А. Шмакова и других учёных.

Патриотическое воспитание младших школьников определяется как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей ценностные ориентации, качества, нормы поведения гражданина и патриота России. В соответствии с требованиями ФГОС патриотическое воспитание младших школьников – одна из основных задач начальной школы.

Суть нравственно-патриотического воспитания мы видим в том, чтобы у детей младшего школьного возраста взрастить любовь к родному краю, к культуре своей страны средствами устно-песенного фольклора. Через песни ребята могут узнать традиции своих предшественников. Особое место в произведениях устного народного творчества занимают уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Благодаря этому, фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

В исследовании проблемы нравственно-патриотического воспитания младших школьников мы решили изучить педагогические условия, влияющие на эффективность педагогического процесса, и в частности использование устно-песенного фольклора во внеурочной деятельности, поскольку считаем, что именно данный фактор может повлиять на становление «Отчизны верных сыновей».

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Глазова» Удмуртской Республики с детьми второго класса. Цель – выявить уровень нравственной воспитанности у учащихся. Эксперимент был организован и проведён в рамках внеклассной работы. В ходе исследования мы использовали следующие методы: наблюдение; авторское анкетирование; методика А. М. Прихожан «Цветик-семицветик»; методика «Выбор».

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали: высокий уровень нравственной воспитанности – 0 % (не показал ни один учащийся); средний уровень – 68 % (15 учащихся); низкий уровень – 32 % (7 учащихся).

На формирующем этапе нами была разработана система воспитательных мероприятий, направленных на нравственное воспитание младших школьников средствами устно-песенного фольклора (таблица).

Таблица – Система воспитательных мероприятий, направленных на нравственное воспитание младших школьников средствами устно-песенного фольклора

Тема	Используемые средства фольклора
1.Классный час на тему «Фольклор»	Пословицы, поговорки, сказки, песни, потешки
2.Классный час на тему «Дорога Добра»	Поговорки, пословицы
3. Урок музыки «Жанры русской народной песни»	Русские народные песни
4.Классный час «Честность и правдивость»	Русские народная сказка, пословицы
5.Урок музыки «Устно-песенный фольклор»	Трудовые, обрядовые, календарные песни

Нравственно-патриотическое воспитание во внеучебной деятельности младших школьников в нашем эксперименте реализуется через организацию различных фольклорных праздников, с целью приобщения младших школьников к истории, традициям, культуре Удмуртии, места рождения; содержательное знакомство с историей своей семьи, формирование уважительного отношения к труду окружающих и стремления посильно участвовать в нём.

В данный момент идёт реализация формирующего этапа эксперимента.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ СЕЛЬСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ШЕСТОЙ ШКОЛЬНЫЙ ДЕНЬ

Рускевич Н. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Рассматривая социализацию как процесс развития человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, многие исследователи признают, что

основным его механизмом является усвоение растущей личностью социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому она принадлежит. Сельская школа является главным инструментом, влияющим на сохранение и развитие села, обеспечивающим культурное и духовное развитие его жителей.

Большим потенциалом обеспечения эффективной социализации школьников обладает «шестой школьный день». Шестой школьный день предназначен для формирования культуры досуга, для проведения мероприятий по становлению и укреплению здоровья учащихся, их интеллектуального развития и гражданского становления и др.

В поле внимания нашего исследования – продуктивный менеджмент шестого школьного дня. Как его организовать так, чтобы помочь эффективной социализации учащихся и обеспечить интересный досуг ребят?

Нами была разработана комплексная программа организации шестого школьного дня, которую мы реализовали на базе ГУО «Золотушская средняя школа».

В целях социализации личности школьника содержание воспитания в шестой школьный день концентрируется в следующих пяти блоках.

«Человек и общество» (знания о нравственно-правовых основах отношений человека и общества, знания о системе экономических отношений человека и общества).

«Человек и здоровье» (знания о себе, управление физическим и умственным развитием, анализ состояния и поддержки здоровья, управление поведением и эмоциями, коммуникативные знания, формы и способы самовыражения).

«Человек и национальная культура» (знания об истории и культуре родного края, изучение родного языка на основе возрождения национального самосознания личности, национальных традиций, создания и расширения в школе этнографического музея).

«Человек и труд» (воспитание человека, способного реализовать собственные потребности и потребности семьи в ведении хозяйства, получение начального профессионального образования, позволяющего начать трудовую деятельность).

«Человек и природа» (знания о физической и нравственной связи человека и природы, о связи окружающего мира и самовыражения человека в художественном и техническом творчестве).

В рамках данных блоков реализуются различные программы и проекты, такие как «Добрые дела», «Путь к себе», «Лекарства на тарелке», «Кормушки для животных», «Зелёное ожерелье школы», «Люди села», «Следопыты этнографическому музею» и др.

Дополнительным образованием в школе охвачено 100 % учеников, 53 % учащихся занимаются в спортивной секции. С целью развития творческих способностей учащихся, удовлетворения их потребности в общении и самореализации в школе создана целая сеть кружков, по интересам культурно-эстетического, интеллектуально-развивающего, спортивного направлений. Это «Умелые ручки», «Волшебные краски», «Белорусская кукла», «Театральный», «Танцевальная площадка», «Краеведение» и др.

Важнейшая задача школы по социализации учащихся на селе – это их личностное и профессиональное самоопределение, которое может осуществляться посредством выявления и развития лидерских качеств через организацию ученического самоуправления. Школьное ученическое самоуправление даёт возможность ребенку почувствовать свою необходимость в общем деле.

В шестой школьный день большое место уделяется получению будущей профессии. Трудовая социализация учащихся опирается на традиции, которые бережно сохраняются в школе. Так, учащиеся выращивают экологически чистые овощные культуры. Родители рады, что дети получают навыки приусадебного хозяйства, что так необходимо в сельской местности, где каждая семья имеет огород, палисадник, земельный участок. Социализация школьников вне уроков происходит в предпрофильной и профильной подготовке учеников с выходом на профессиональное самоопределение через широкий выбор предлагаемых факультативов, спецкурсов, курсов предпрофильной подготовки, занятия которых также проходят по субботам. Организовано обучение профессии слесаря, продавца и повара на

базе аграрно-технического лицея города Калининичи. Учащиеся также могут освоить основы дизайна, ремонта жилых помещений, кройки и шитья и многое другое.

Значительным потенциалом для социализации личности обучающихся обладает школьный краеведческий музей. На базе музея проводятся массовые мероприятия, тематические экскурсии и занятия кружка по краеведению. Обучающиеся собирают материалы о ветеранах, участниках боевых действий, ополченцах – жителях поселка и создают экспозиции, выставки и др.

Таким образом, разработанная нами комплексная программа, реализуемая в ГУО «Золотушская средняя школа», направлена на успешную социализацию учащихся. Через участие детей и подростков в разнообразных формах работы формируются такие социально важные качества личности, как инициатива, самостоятельность, способность к творчеству и самодеятельности.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рыжова В. И. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – И. Е. Денисенко, канд. филол. наук, доцент

Одной из задач, выдвигаемых перед школьным образованием в связи с происходящим в мире расширением международного сотрудничества, является знание иностранных языков, так как их изучение происходит плодотворнее именно в школьном возрасте, а также из-за того, что скоро человек без знаний какого-либо иностранного языка будет маловостребован на рынке труда. Именно поэтому качество обучения иностранному языку на всех ступенях образования является его главной задачей [1, с. 288].

Но существует тенденция снижения интереса к обучению у современной молодежи, в связи с популяризацией массовой культуры, главной чертой которой является антиинтеллектуализм. Именно по этой причине задача формирования интереса у обучающихся становится сейчас особенно актуальной [2, с. 320].

Проблеме развития познавательного интереса уделяли внимание многие исследователи, например, Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова, М. И. Махмутов, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, С. Л. Рубинштейн и другие. Они определяли возрастную динамику, условия, мотивы и пути эффективного развития познавательного интереса [3, с. 70]. Обобщенный анализ позволил представить понятие «интерес» как средство мотивации к изучению иностранного языка. То есть, «интерес» – это ряд факторов, вызывающих определенную активность обучаемого [4, с. 51].

Среди конкретных способов формирования познавательного интереса к изучению иностранного языка можно выделить выбор содержания обучения, методов и форм его организации, использование инновационных технологий и организацию внеурочной работы.

Учитывая специфику предмета «иностраный язык», содержание обучения – это разнообразный дидактически обработанный языковой материал, в понятие которого входит система текстов, комплекс вербальных и невербальных средств общения, ситуативно упорядоченных и дидактически организованных. К примеру, оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка являются так называемые аутентичные тексты [5].

Обучение, построенное на использовании игр, по мнению Э. А. Тохтиевой, вызывает интерес у учащихся, так как создает почву не только для активного общения с учителем, но и между собой. Игра – это важнейшая форма релаксации. Имеются в виду игры, которые не только развивают умственные способности и чувственную сферу детей, но и повышают эмоциональный фон занятий, делают их интересными и увлекательными [1].

Ещё одним средством формирования интереса к изучению иностранного языка, как утверждает В. Г. Гималиев, является внеурочная работа. Например, факультативы рассчитаны на расширение и углубление знаний, приобретенных при изучении обязательных

учебных программ. Экскурсии используются не только в целях расширения кругозора школьников, а также для формирования интереса к изучению языка. Встречи и живые диалоги с носителями языка дают понимание значимости иностранного языка для межличностного, межнационального и межкультурного общения [6, с. 86].

Использование, наряду с традиционными методами, инновационных технологий и средств, таких как средства мультимедиа (текст, графика, речь, музыка, видеофрагменты, анимация) создает условия для активной, творческой и продуктивной деятельности школьников, стимулирует речемыслительную активность, повышает результативность учебного процесса и формирует интерес к изучению предмета на «языке» учащихся, а не только как академическую дисциплину в традиционном смысле [4].

Следуя убеждению А. Н. Леонтьева, учебная деятельность должна быть организована так, чтобы постоянно побуждать индивида к потребности узнать что-то новое [4, с. 256]. В этом и выражается высокая значимость такого психологического явления, как интерес, для процесса обучения. Интерес в изучении иностранного языка создает нужные условия для овладения языковым материалом, тренировки в использовании грамматических структур, лексических единиц, совершенствования навыков в аудировании и говорении. Также формируется позитивное отношение к изучению иностранного языка и постепенно складывается индивидуальный речевой опыт [1, с. 289].

Литература

1. Тохтиева, Э. А. Роль игровых технологий в формировании познавательного интереса учащихся к изучению английского языка [Текст] / Э. А. Тохтиева // Вестник Северо-Осетинского гос. ун-та им. Коста Левановича Хетагурова. – 2014. – № 4. – С. 288–291.

2. Стрекалова, И. В. О значении интереса к изучению иностранных языков в вузе и стимулах его формирования [Текст] / И. В. Стрекалова // Вестник Брянского гос. ун-та. – 2014. – № 1. – С. 320–324.

3. Шалыгина, Е. А. Структурно-функциональная модель развития познавательного интереса [Текст] / Е. А. Шалыгина // Известия ВГПУ. – 2008. – № 4. – С. 69–72.

4. Крылова, А. С. Формирование учебного интереса студентов к изучению иностранного языка [Текст] / А. С. Крылова // Казанский пед. журнал. – 2003. – № 3. – С. 24–27.

5. Гималиев, В. Г. Внеаудиторная работа как средство формирования интереса к изучению иностранного языка [Текст] / В. Г. Гималиев // Вестник ун-та Российской акад. образования. – 2011. – № 5. – С. 85–87.

6. Башмакова, И. С. Инновационные технологии и средства обучения, направленные на формирование интереса к изучению иностранных языков у студентов технических вузов [Текст] / И. С. Башмакова // Вестник Иркутского гос. тех. ун-та. – 2013. – № 8. – С. 255–260.

ЗНАЧЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Рылева М. В., Краснобаева В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. П. Дыгун, ст. преподаватель

Значение мотивации нельзя переоценить в психологической характеристике любой деятельности, в том числе и педагогической. Мотивация как процесс направляет поведение человека, его конкретные действия и поступки в определенное русло.

Мотивация представляет собой средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов, процесс регуляции деятельности. Она рассматривается как побуждение к действию; как психофизиологический процесс, как управляющий поведением человека, задающий его направленность; как организацию, активность и устойчивость; как способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

В педагогической деятельности выделяются как внешние, так и внутренние мотивы. Внешние мотивы направлены на другого человека, связаны с различным взаимодействием с людьми (желание выполнить долг, чувство ответственности). Внешние мотивы

дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные (К. Замфир, А. А. Реан и др.). В основе *внешней положительной* мотивации лежит удовлетворение потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. п. Внешние мотивы зависят от общественного значения и не касаются самой трудовой деятельности: денежный заработок, карьерный рост, потребность в достижении социального престижа, общественная оценка и др. [1]. *Внешняя отрицательная* мотивация, связанная с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т. п.

По данным А. А. Реана, оптимальность мотивационного комплекса тесно связана с удовлетворённостью педагога профессией. Удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность [2].

Внутренняя мотивация определяется интересом педагога к педагогической деятельности и его желанием реализовать себя в данной профессии. Внутренние (познавательные) мотивы направлены на предмет изучения, на собственное самосовершенствование, связаны с содержанием учебной деятельности.

Для изучения выраженности различных видов мотивации мы организовали исследование, в котором приняли участие 40 студентов 3 курса дневной формы получения образования филологического факультета МГПУ. Были определены особенности мотивации профессиональной деятельности студентов-педагогов с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана. Результаты исследования выраженности мотивации профессиональной деятельности представлены в таблице.

Таблица – Выраженность мотивации профессиональной деятельности студентов-педагогов

Выраженность мотивации студентов (в баллах)		
внутренняя (ВМ)	внешняя положительная (ВПМ)	внешняя отрицательная (ВОМ)
167	146,3	129,5

Из результатов, представленных в таблице, видно, что у студентов-педагогов наиболее выражена внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности. Наименее выражена внешняя отрицательная мотивация.

Согласно методике, были выявлены также мотивационные комплексы студентов-педагогов, характерные для их профессиональной деятельности. Результаты исследования показали, что лучший, оптимальный для профессиональной деятельности мотивационный комплекс (ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ) характерен лишь для 26 студентов-педагогов.

У 14 студентов выявлен худший мотивационный комплекс (ВОМ > ВПМ > ВМ). Для остальных характерны промежуточные мотивационные комплексы с точки зрения их эффективности. Таким образом, лишь 26 студентов-педагогов полностью удовлетворены избранной профессией, их активность мотивирована самим содержанием педагогической деятельности [3].

Результаты исследования убеждают, что следует уделить большее внимание формированию внутренней мотивации профессиональной деятельности. Полагаем, что этому может способствовать как более качественная профориентационная работа, так и ресурсы повышения качества учебного процесса в вузе.

Литература

1. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный; под общ. ред. А. А. Калюжного. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С. 110–112.
2. Реан, А. А. Психология и педагогика: учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
3. Бондарчук, Е. В. Проблема формирования мотивации профессиональной деятельности студентов-педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bspu.by/blog/Bondarchuk/article/publish>. – Дата доступа: 14.03.2020.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОФЕССИЯМИ

Савикова А. Ю. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» профессиональное становление личности определяется как поэтапное углубление профессиональных компетенций обучающихся в процессе учебной и профессиональной деятельности [1].

Психолого-педагогические аспекты проблемы профессионального самоопределения представлены в исследованиях таких ученых, как Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников и др.

В работах ученых профессиональное самоопределение трактуется как многомерный процесс, включающий в себя запросы общества, процесс принятия решений, определенный уровень личностных притязаний и сформированный индивидуальный стиль жизни (И.С. Кон); процесс становления человека как субъекта труда, начинающийся в дошкольном возрасте и продолжавшийся всю жизнь (Е. А. Климов); самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности (Н. С. Пряжников).

Профессиональное самоопределение связано с профессиональной ориентацией – целенаправленной деятельностью по формированию профессионального выбора; системой мероприятий, обеспечивающей выбор профессии. Профорентация содействует формированию нравственного отношения к труду и уважительного отношения к любой профессии; информированию о различных профессиях и специальностях, требованиях к личности специалиста и о путях профессиональной подготовки; развитию возможностей самопознания и адекватной самооценки профессионально важных качеств. Профорентация как целостная система интегрирует такие компоненты, как профессиональное просвещение; профессиональная диагностика; профессиональная консультация; профессиональный отбор; профессиональная адаптация. Компоненты профорентации взаимосвязаны, соподчинены.

Профессиональная ориентация, содействующая профессиональному самоопределению, должна иметь пролонгированный характер, т. е. непрерывно продолжаться в процессе обучения; учащимся следует предоставить возможность ознакомиться с профессиями. Следует отметить, что условно выделяют взаимосвязанные этапы профессионального самоопределения, в частности пропедевтический (соответствует периоду обучения учащихся в начальной школе): обеспечивает понимание роли труда в жизни человека посредством включения младших школьников в различные виды деятельности: игровую, учебную, трудовую и др.

Основной целью пропедевтики профессионального самоопределения является формирование у младших школьников интереса к профессиям, что предполагает решение следующих задач: формирование осознанного представления о мире профессий; развитие интеллектуальной сферы, рефлексии и навыков самопознания, самооценки. В младшем школьном возрасте осуществляется первоначальный этап профессионального самоопределения – актуализация проблемы выбора профессии. Сущность данного этапа заключается в развитии у младших школьников потребности в учении, в общественно полезном труде, в ознакомлении с миром профессий.

Разработанная нами и апробированная в образовательном процессе система воспитательных занятий «Трудиться всегда пригодится» содействует ознакомлению младших школьников с профессиями. Данная система представляет целостное образование, состоящее из нескольких блоков занятий («Грамоте учиться – всегда пригодится», «Мы умеем делать сами», «Все профессии важны», «Труд на радость»), объединенных единой целью – воспитанием трудолюбия у младших школьников как результатом трудового воспитания. Блок «Все профессии важны» направлен на решение основной задачи пропедевтического этапа профессионального самоопределения: воспитывать у младших школьников нравственное отношение, интерес к профессиональному труду посредством вовлеченности учащихся в различные виды внеурочной деятельности (познавательной, игровой, общественно полезной, досуговой). В процессе реализации блока «Все профессии важны» использовались различные формы воспитывающей деятельности: экскурсии на производство («Мир профессий»), коллективные творческие дела («Профессии моей семьи», «Профессии в моей школе», «Калейдоскоп профессий»), практикумы («Много профессий хороших и разных», «Мы идем в магазин», турнир знатоков профессий и др.).

Результативность воспитательных занятий блока «Все профессии важны» обеспечивалась нами за счет выполнения определенных педагогических условий: обеспечение интеграции учебной и внеклассной деятельности младших школьников; реализация совместной деятельности учащихся и взрослых (педагога, родителей) на основе сотрудничества, обеспечивающего активизацию деятельности по ознакомлению учащихся с миром профессий; рациональное сочетание разнообразных методов (стимулирование, мотивация деятельности, упражнение, поручение, ситуации свободного выбора и т. д.), форм организации деятельности учащихся (КТД, игра, практикум, турнир и др.).

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 15.07.2015 г., № 82 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр», НацЦентр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015. – 161 с.

ДОКЛАД КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Садикова Д. А. (НавГПИ, г. Навои, Узбекистан)

Доклад – это вид самостоятельной научно-исследовательской работы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы; приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее.

В докладе соединяются три качества исследователя: умение провести исследование, умение преподнести результаты слушателям и квалифицированно ответить на вопросы. Основой доклада являются целенаправленность, связность, логичность, самостоятельность, выразительность и завершенность.

Важным условием успешности доклада является работа по подготовке его текста. Главная цель первого этапа – научить составлять и пользоваться «картой сообщения», которая включает в себя первую и последнюю фразы сообщения плюс опорный план основного текста. Целесообразно ограничиться короткими сообщениями не более 4 минут. Темой такого сообщения может быть аннотация на книгу или статью, рассказ об интересном факте и т. п. Подготовка текста доклада включает в себя сбор материалов, обдумывание содержания выступления, разработку и написание плана выступления, разработку и написание основного развернутого текста и тезисов выступления, его заучивание и репетицию выступления.

Время любого доклада должно регламентироваться, поэтому на этом этапе важно технику его чтения. Оптимальное время доклада – 10 минут. Если тема не вкладывается в регламент, то доклад лучше дробить. Например, один докладчик докладывает о биографии ученого, другой – о его научных достижениях.

Разработка плана доклада предполагает выявление ключевых элементов смысла всего выступления. Приведем основные приемы работы над планом доклада. На начальном этапе разработки плана выступления необходимо оценить имеющийся запас знаний и определить главную идею доклада. Затем важно собрать дополнительный материал: цитаты, иллюстративные примеры, афоризмы. Важным элементом при составлении плана является логичность, анализ возможных вопросов слушателей, а также составление «скелета» доклада.

Написание текста один из самых трудоемких этапов работы над докладом. Текст должен соответствовать плану, вводная часть текста должна содержать мотивацию к восприятию содержания доклада.

Умозаключения, сформулированные в обобщенной, конспективной форме. Они кратко характеризуют основные полученные результаты и выявленные тенденции. Выводы желательно пронумеровать: обычно их не более 4 или 5.

Подготовленный и проверенный текст необходимо проверить, внести необходимые правки, уточнить значение используемых терминов, выделить в нем важные фрагменты и составить *тезис* выступления – сокращенный вариант записи текста. Тезисы лучше записать на небольшие карточки. Они удобны тем, что представляют собой тот самый «скелет» доклада, исключают возможность запутаться в строчках текста и представляют собой опорную схему выступления, выражающую его общую логику. *Репетиция* выступления важна для измерения хронометража выступления (10–15 минут), устранения шероховатостей текста, выбора нужной интонации [1].

Успех доклада зависит от того, как доклад начат и завершен. Это возможно, если задать проблемный или оригинальный вопрос, начать с интересной цитаты или привести конкретный пример из жизни. После неординарного начала необходимо удерживать внимание аудитории: в ходе изложения обоснования темы, ее актуальности приводите такие примеры и аргументы, которые могут быть близки и понятны любому слушателю. Окончание выступления необходимо заранее продумать (лучше, если это будет несколько вариантов): это может быть краткое изложение основных мыслей, затронутых в докладе, или цитирование по теме доклада, или создание кульминации, когда слушатели остаются каждый в размышлениях над поставленной проблемой. Хорошим является тот доклад, который соответствовал регламенту и вызвал вопросы у слушателей.

Качество доклада зачастую складывается не только из предварительных результатов работы над ним. Важной его составляющей является речевая культура и психологический настрой докладчика. К критериям речевой культуры можно отнести правильность, целесообразность, точность, логичность, ясность, доступность, чистота, выразительность, разнообразие средств выражения, эстетичность, уместность. Существует несколько уровней, характеризующих культуру речевой деятельности человека: *репродуктивный* уровень – простая передача информации слушателям, в ходе которой отсутствует контакт с аудиторией, не регулируется процесс понимания информации; *адаптационный* уровень связан со свободной ориентацией в материале, поддержанием контакта с аудиторией, учетом ее особенностей, управлением вниманием слушателей, влиянием на усвоение ими материала. Наивысшим уровнем речевой культуры является *творческий* уровень, для которого характерно полное овладение аудиторией, активизация творческого мышления слушателей, побуждение к собственным размышлениям и выводам, формирование способности выдать рассматриваемый объект в реальной связи с жизнью. Психологический настрой докладчика должен быть основан на вежливости, открытости и приветливом восприятии аудитории, а также на толерантном отношении к возможным противоположным позициям аудитории.

Научившись правильно выступать с докладом, мы закладываем основы своей профессиональной успешности.

Литература

1. Безуглов, И. Г. Основы научного исследования : учеб. пособие / И. Г. Безуглов, В. В. Лебединский, А. И. Безуглов. – М. : Академический Проект, 2008. – 194 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ПРОБЛЕМОЙ БУЛЛИНГА

Саковская В. В. (ННУ им. В. А. Сухомлинского, Николаев, Украина)

Научный руководитель – И. Е. Чугуева, канд. психол. наук, доцент

Интенсификация актуальности проблемы буллинга обусловлена имеющимся разнообразием его реформ во всех сферах современной жизни. Подрастающее поколение, копируя стили поведения взрослых для решения собственных проблем, обращается к жестоким методам коммуникации, в которой агрессивность выступает доминантой. Увеличение количества зафиксированных негативных последствий такого поведения обуславливают необходимость в исследовании психологической подготовки будущих психологов к работе с данной проблемой, что имеет важное значение для решения проблемы буллинга и противодействия ей.

В современной психологической литературе буллинг рассматривается как совокупность социально-психологических и педагогических проблем, которые охватывают процесс осознанного систематического психологического или физического насилия одного человека или группы относительно других, в котором имеется дисбаланс сил и власти. Первенство в теоретическом исследовании проблемы буллинга принадлежит норвежскому ученому D. Olweus, который выделил ведущие свойства буллинга (наличие агрессивного поведения, шаблонность повторяющегося поведения и дисбаланс власти и силы) и раскрыл ролевую структуру буллинга, к которой, кроме жертвы, агрессора и наблюдателей еще относятся потенциальные буллеры, пассивные буллеры, последователи буллера, потенциальные защитники, потенциальные наблюдатели [1].

Результаты научных исследований современных ученых позволили классифицировать причины буллинга по трём группам: 1) семейно-бытовые (неблагополучные семьи, опыт домашнего насилия, гипер- и гипопека, отсутствие сотрудничества с учебным заведением); 2) личностно-психологические характеристики жертвы (неуверенность, уязвимость, высокая тревожность, замкнутость, депрессивность) и агрессора (доминантность, агрессивность, участие в противоправных группировках, нарцисстичность), 3) социокультурные (аномия, отсутствие толерантного отношения, негативное влияние СМИ, наличие негативных стереотипов). Вышеуказанные ученые отмечают, что данные причины одновременно являются и последствиями процесса буллинга [2], [3].

Методологической основой исследования психологической подготовки будущих психологов к работе с проблемой буллинга выступают научные работы ученых по психологической подготовке к профессиональной деятельности [4], [3], [5]. Под психологической подготовкой к профессиональной деятельности в психологии понимают процесс целенаправленного развития личности, включая расширение ее мотивов, знаний, умений, навыков, эмоционально-волевой и интеллектуальной и поведенческой сферы.

На основе анализа научных исследований было установлено, что эффективность психологической подготовки будущих психологов к работе с проблемой буллинга определяется качеством сформированных компонентов психологической готовности: 1) когнитивного (знания о буллинге как о социально-психологическом явлении, его причинно-следственных связей и социально-ролевой структуре); 2) мотивационного (положительное отношение ко всему разнообразию профессиональной деятельности, высокий уровень мотивации к работе с участниками буллинга); 3) операционного (способность к ощущению изменения характера взаимодействия в межличностных отношениях, к анализу сложных ситуаций межличностного взаимодействия, владение методами психологического воздействия на коллектив и методологическим инструментарием); 4) эмоционального (умение понимать невербальные сообщения, интерпретировать языковую экспрессию и эмоциональные состояния, стрессоустойчивость, эмоциональная уравновешенность, развитая конгруэнтность); 5) личностного (хорошо развитая Я-концепция, эмпатия, способность и мотивация к саморазвитию и самосовершенствованию).

Качество сформированных компонентов определяется их критериями, среди которых: знания по проблеме буллинга, мотивация к работе с ним, владением практическим инструментарием по работе с участниками буллинга, высоким уровнем развития рефлексии.

Литература

1. Olweus D. Bully / Victim Problems at School. Facts and Effective Intervention. Reclaiming Children and Youth. The Journal of Emotional and Behavioral Problems. – 1996. – № 25 (1). – P. 15–22.
2. Кулешова, О. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання / О. В. Кулешова, Л. В. Міхеєва // Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Херсон, 2019. – Вип. 1. – С. 154–158.
3. Опанасенко, Л. А. Методичні рекомендації «Формування психологічної готовності педагогів і психологів до роботи з проблемою булінгу: тренінгова програма «Знаю, хочу, вмю, відчуваю, дію!» / Л. А. Опанасенко, В. В. Саковська. – М. : Іліон, 2019. – 100 с.
4. Іванашко, О. Є. Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії / О. Є. Іванашко, Н. К. Вічалковська // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2014. – Вип. 24. – С. 328–338.
5. Cherry, K. Student resources study guides and tips. The Scientific Method and Psychology Research. – 2019. – August 27. – P. 22–24.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Семенко А. В. (ГУ ЮНПУ им. К. Д. Ушинского, Одесса)

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

Хорошо известно, что все дети одаренные – у каждого есть способности, которые при благоприятных условиях и при наличии соответствующей среды развития могут достичь высокого уровня.

Проблемами определения и развития методов работы с одаренными детьми занимались Ю. Бабаев, С. Дерябо, В. Лебедев, Н. Лейтес, О. Матюшкин, В. Орлов, В. Панов, Б. Теплов, М. Холодная, В. Шадриков, В. Юркевич, Е. Яковлев, В. Ясвин.

Проблема изучения интеллекта, психологических особенностей личности, а также создания средств освоения разных видов одаренности исследуется отечественными учеными О. Антоновым, В. Моляко, О. Музыкой, О. Кульчицкой, разработавшими соответствующие системы для определения разных видов одаренности [1].

В своих исследованиях М. Холодная выделяет следующие виды одаренных детей: с ускоренным умственным развитием; с ранней интеллектуальной специализацией; с некоторыми уникальными способностями; с высокими показателями по тестам интеллекта, но имеют трудности в обучении; с высокими реальными достижениями, которые достигаются в процессе социализации, что соответствует уровню их таланта [2].

Анализ научно-методической литературы дает возможность констатировать разные подходы толкования понятия «одаренность», поэтому при определении одаренности у ребенка важно учитывать факторы окружающей среды, качество личности, а также уровень его интеллекта.

Таким образом, одаренную личность мы рассматриваем как личность, которая обладает определенным набором возможностей, которые требуют особого подхода и при наличии благоприятной среды позволяют достичь высокого уровня интеллектуального, академического, физического, социального, творческого развития.

Учитывая особенности структуры образовательного процесса и результаты анализа отдельных показателей работы учебных учреждений в Украине, выделяем несколько направлений и основных задач по совершенствованию налаженной работы с одаренными учениками и определению дальнейших направлений деятельности учреждения. Чрезвычайно важно учитывать различные виды одаренности при создании информационной базы данных

для одаренных детей, что позволит планировать дифференцированные действия учителя. Индивидуальный подход повысит уровень олимпиады и научной подготовки одаренных учеников.

В учреждении необходимо систематизировать материалы периодических изданий по вопросам решения проблемы детского таланта, а также создать собственную электронную базу методических разработок – методологический портал. Возможно также проведение проблемно-тематических семинаров с целью повышения квалификации учителей, создание творческих отчетов учителей по результатам работы с одаренными детьми на индивидуальных уроках, кружках, в студиях. Актуально и целесообразно организовать участие педагогов в вебинарах, блогах, онлайн-форумах по актуальным темам. Кроме того, крайне важно поощрять педагогических сотрудников, работающих с одаренными детьми, к участию в семинарах для изучения лучших практик учителей с высокой успеваемостью.

Важная область работы, такая как создание авторских программ и методических разработок, требует некоторых административных мер, которые улучшат творческую деятельность преподавательского состава школы. В качестве эффективного метода мы предлагаем разработать систему материального и морального поощрения одаренных учеников и учителей, которые с ними работают. Рекомендуем создать систему поощрительных выплат для творческого учителя, считаем эффективным введение системы баллов и бонусов для учителей за конкретные виды работ и их результаты.

Работа по обмену опытом, информацией, методами совершенствования методов требует внедрения новых форм педагогической деятельности, например, создания консультативной платформы для преподавателей с привлечением преподавателей вузов, ученых, психологов, медицинских работников, методистов департамента образования и др. Это позволит организовать систему мониторинга состояния здоровья одаренных детей, а также повысит возможность их всестороннего развития. Необходимо обратить внимание на создание условий для проведения индивидуальных занятий, консультаций детей с учетом уровня способностей, сферы одаренности и запросов каждого ребенка.

Организация таких мероприятий, как проведение в школах секций МАН, районных (городских) конкурсов по основным дисциплинам, также способствует повышению профессионального уровня учителей, работающих с одаренными детьми, и улучшению имиджа школы. Важным моментом является информирование участников образовательного процесса о текущих и перспективных мероприятиях, способствующих развитию одаренных детей, а также подробный анализ и обобщение их результатов, улучшение понимания особенностей образовательного процесса в школе.

Таким образом, одним из важных моментов в этом процессе является широкий охват достижений образовательного учреждения по направлению работы с одаренными детьми.

Литература

1. Антонова, О. Є. Обдарованість: сутність, структура, технології розвитку / О. Є. Антонова / Шляхи і методи забезпечення подальшого творчого зростання обдарованої молоді: наук.-метод. зб. / за заг. ред. І. І. Якухна, Л. В. Корінної. – Житомир : ЖОШПО, 2008. – С. 78–89.
2. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования // М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Томск. ун-та; М. : Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В СРЕДЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Силик А. А. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – Н. Г. Чубинашвили, магистр педагогических наук

Для младшего школьного возраста характерно формирование новых отношений со взрослыми и сверстниками, включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьезных требований к учащемуся. Все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям,

коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности.

Начало обучения в школе вводит прежде защищенного семьей, с малым личным опытом общения ребенка в ситуацию, где ему придется научиться отстаивать свои позиции, свое мнение.

Осипова М. П., анализируя современные исследования психологов по возрастным особенностям детей младшего школьного возраста, отмечает, что конфликты между детьми преобладают именно в начальной школе. Вчерашние дошкольники пока еще только учатся общаться. И это не может не повлечь за собой напряжения отношений, вплоть до открытых конфликтов [1].

На возникновение конфликтов между детьми влияет социум, который окружает ребенка, взаимоотношения между родителями в семье, средства массовой информации и ряд других факторов. Одной из распространенных причин конфликтов младших школьников является обида – это характерное эмоциональное переживание учащихся младшего школьного возраста. Обида воспринимается детьми как открытый конфликт, но она кратковременна, учащиеся быстро забывают, из-за чего возник спор.

В общении со взрослым дети придерживаются определенных норм поведения, а при взаимодействии со сверстниками они используют самые неожиданные действия, движения, слова. Младшим школьникам свойственна особая раскованность, они спонтанны, не следуют никаким образцам. Дети кривляются, толкаются, передразнивают друг друга, придумывают новые обидные слова. Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников в наибольшей мере помогает ребенку проявить свое самобытное начало. Но такая непредсказуемость и раскованность общения могут приводить к взаимонепониманию и обидам.

Как отмечается в обзоре школьных конфликтов, подготовленном А. И. Шипиловым, наиболее распространены среди учащихся начальной школы так называемые конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух или более лидеров и их группировок за первенство в классе; а также конфликты в отношениях с одноклассниками, причиной которых является особенность возраста – формирование морально-этических критериев оценки сверстника и связанных с этим требований к его поведению [2].

Белорусский ученый Я. Л. Коломинский, анализируя поведение конфликтующих сторон, выделил следующие способы воздействия детей друг на друга при возникновении игрового конфликта:

– физическое воздействие – дети толкают друг друга, устраивают потасовки, отнимают игрушки, занимают чужое место в игре и т. д.;

– опосредованное воздействие – воздействие на «противника» через других людей: жалобы, обращение к педагогам или другим детям, крик или плач с целью привлечения внимания;

– психологическое воздействие – давление на партнера с помощью крика, плача, топая ногами и т. д.;

– словесное воздействие – указания партнеру, что он должен делать или чего он не должен делать, или заявление о собственных действиях, или отказ от выполнения действий, требуемых партнером;

– угрозы и санкции – предупреждения о возможных негативных последствиях действий партнера: угроза жалоб, угроза разрушения игры, угроза разрыва отношений в целом;

– аргументы – попытки объяснить, обосновать своих притязаний или неправомерности притязаний партнера, апелляции к правилам, негативная оценка действий партнера, оценки своих действий и т. д. [3].

Таким образом, специфика конфликтов между учащимися младшего школьного возраста определяется прежде всего их возрастными психологическими особенностями развития. Дети в силу несформированности характера необидчивы, они могут долго спорить, в конце концов, вообще забыть, из-за чего между ними возник спор, и в скором

времени прощают друг друга. Конфликты между ними возникают из-за мелочей, поэтому некоторые из них быстро и безболезненно для себя и других разрешаются, межличностные отношения восстанавливаются. Следует отметить, что на возникновение, развитие и завершение конфликтов младших школьников заметное влияние оказывает характер образовательного процесса, его организация в конкретном учебном классе.

Литература

1. Детство без насилия : материалы пед. чтений, Брест, 16 апреля 2015 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина; под ред. М. П. Осиповой. – Брест : БрГУ, 2015. – 62 с.
2. Дмитриев, А. Ф. Введение в общую теорию конфликтов / А. Ф. Дмитриев, В. Н. Кудрявцев. – М., Екатеринбург, 2005. – 273 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.

ПРАЦЭСНЫ ПАДЫХОД ЯК МЕТАДАЛАГІЧНАЯ АСНОВА РАСПРАЦОЎКІ СІСТЭМЫ МЕНЕДЖМЕНТА ЯКАСЦІ ВЫХАВАЎЧАЙ РАБОТЫ Ё АГУЛЬНААДУКАЦЫЙНАЙ УСТАНОВЕ

Слуцкі А. М. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – Г. У. Болбас, канд. пед. навук, дацэнт

Найважнейшым дасягненнем сучаснай дактрыны якасці з’яўляецца прынцып працэснага падыходу. Пераход да ўжывання гэтага прынцыпа дыктуецца патрабаваннямі ўсіх зацікаўленых у “адукацыі” бакоў: грамадства, дзяржавы і бацькоў [1, с. 768]. Пры гэтым адукацыйны працэс разглядаецца як сукупнасць узаемазвязаных працэсаў: вучэбнага і выхаваўчага, а кіраванне ўстановай адукацыі ажыццяўляецца шляхам кіравання гэтымі працэсамі [2, с. 18].

На сённяшні час з’яўляецца актуальнай праблема функцыянавання малакамплектных сельскіх устаноў адукацыі. Асноўная, правяраная жыццём, стратэгія “выжывання” дадзеных арганізацый ў сучасных умовах грунтуецца, першым чынам, на павышэнні якасці і спектра адукацыйных паслуг, якія яны здольныя прапанаваць сваім спажыўцам.

Працэсны падыход уяўляе сабой адукацыйную сістэму, раскладзеную на асобныя працэсы, галоўнай задачай якой з’яўляецца пераўтварэнне элементаў увахода ў выхад. Для паспяховага функцыянавання адукацыйнай арганізацыі павінны быць вызначаны працэсы яе дзейнасці. У нашым выпадку адукацыйны працэс можна раскласці на вучэбны і выхаваўчы працэсы. У сваю чаргу выхаваўчы працэс складаецца з выхаваўчай, сацыяльнай і ідэалагічнай работы. Такім чынам, кіраванне, альбо менеджмент гэтых працэсаў можа лічыцца «працэсным падыходам».

Перавага працэснага падыходу складаецца ў бесперапыннасці кіравання, якую ён забяспечвае на стыку асобных працэсаў у рамках іх сістэмы, а таксама пры іх камбінацыі і ўзаемадзеянні, што характэрна для ўстаноў адукацыі любога ўзроўню [3, с. 138].

Сістэма менеджменту якасці заклікана «абслугоўваць» сетку працэсаў ва ўстанове, якія ўплываюць на якасць прапанаваных адукацыйных паслуг. Відавочна, што агульнае кіраўніцтва якасцю дасягаецца праз кіраванне кожным працэсам і ўсёй сеткай працэсаў адукацыйнай установы. Для глыбейшага разумення працэснага падыходу неабходна ўжываць цыкл Дэмінга: «Plan – Do – Check – Act» (PDCA), г. зн. «планаванне – дзеянне – праверка – карэкціроўка» [4, с. 141]. Выкарыстанне гэтага цыклу дазваляе на практыцы рэалізаваць бесперапыннае паліпшэнне працэсаў, накіраванае на павышэнне эфектыўнасці работы ўстановы адукацыі, яе канкурэнтназдольнасці на рынку адукацыйных паслуг.

Такім чынам, уся дзейнасць установы адукацыі ад уваходу да выхаду “прадукцыі” ўяўляецца як сістэма, раскладзеная на працэсы. Менавіта раскладанне сістэмы дазваляе гаварыць аб ужыванні працэснага падыходу, які дазваляе разглядаць сістэму ў дынаміцы як бесперапынную мадэль, заснаваную на пастаноўцы мэт і задач, планаванні работы, рэалізацыі запланаваных мерапрыемстваў і маніторынгу вынікаў ажыццяўлення працэсу для прыняцця карэкціровачных мер па ліквідацыі недахопаў мадэлі.

Літаратура

1. Андреев, В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного процесса учреждения / под ред. В. В. Азарьева и др. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ, 2006. – 408 с.
3. Слуцкі, А. М. Фарміраванне сістэмы менеджмента якасці выхаваўчай работы ва ўмовах агульнаадукацыйнай школы / А. М. Слуцкі // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие»: XII международная научно-методическая конференция (Гомель, 14–15 февраля 2019 г.): [материалы]. / М-во образования Респ. Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины, Главн. управл. образования Гомельского облисполкома; редкол.: И. В. Семченко (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. данные (8,78 МБ). – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – Режим доступа: <http://conference.gsu.by>. – С. 768–771.
4. Слуцкий, А. М. Система менеджмента качества воспитательной работы и её формирование в условиях общеобразовательной школы / А. М. Слуцкий // Образование и культура как фактор регионального развития: сборник научно-методических статей / отв. ред. С. В. Федорова, Е. А. Жесткова; науч. ред. Е. В. Ключева; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. – С. 137–139.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Содель Я. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. П. Дыгун, ст. преподаватель

Эффективность процесса обучения студента во многом зависит от мотивации учебно-профессиональной деятельности. Мотивация учебно-профессиональной деятельности – это совокупность мотивов, которые побуждают и направляют субъекта к изучению будущей профессиональной деятельности и определяют желание добиваться в ней высоких результатов.

Для изучения особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза мы использовали 3 методики, представленные в работе Е. П. Ильина [1]. В нашем исследовании приняли участие 90 студентов 1 и 2 курсов (17–19 лет). Опросник А. А. Реана и В. А. Якунина разработан для выявления таких мотивов, как коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивов творческой реализации, избегания неудач и мотивов престижа. Исследование показало, что средний балл среди девушек был выше всех во всех мотивах учения, кроме «мотивов творческой реализации». Самый низкий средний балл был у юношей во всех мотивах учения и коммуникативных мотивах.

Другая методика, которая нами использовалась, была разработана И. С. Домбровской. Она позволяет изучить уровни и типы мотивов, какие из них доминируют (социальные или познавательные). Методика показала, что у студентов, среди которых провели опрос, доминируют социальные мотивы.

Ещё одна методика, которая использовалась нами, была разработана Т. И. Ильиной. Она включает 3 шкалы, которые определяют мотивы студентов: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Результаты исследования показали, что самый высокий средний балл определен по шкале «Приобретение знаний», а самые низкие баллы выявлены по шкале «Получение диплома».

Изучить особенности мотивации студентов важно, но этого недостаточно. Нужно также знать и задействовать различные способы развития мотивации. Укажем на некоторые из них [2].

Личный пример самих педагогов. Когда студент приходит в высшее учебное заведение учиться на свою будущую профессию, преподаватель должен уметь объяснить и показать,

что его предмет действительно будет нужен студенту в его профессиональной сфере. Здесь важно, чтобы преподаватель искренне верил в полезность своей дисциплины и имел сильный интерес к своему предмету.

Для обсуждения волнующих вопросов очень важно, чтобы для студента педагог был его наставником.

Оценка и стимулирование познавательной активности студентов. Использование рейтинговой системы оценки повышает средство мотивации учебной деятельности студентов. В результате абитуриент с большей ответственностью отнесется к учебному процессу.

Положительное отношение к будущей профессии. Одним из важных факторов учебной деятельности является формирование положительного отношения к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения. Поэтому педагогу нужно уважительно относиться к различным профессиям, по которым учатся студенты.

Конструктивное педагогическое взаимодействие. Налаживание качественного взаимодействия между преподавателем и студентом является важнейшим методом организации учебного процесса, решения возникших проблем, споров [2].

Таким образом, проблема развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов будет успешно решаться, если системно и качественно организовывать процесс обучения в вузе. Также следует понимать, что много зависит от личности педагога и характера взаимодействия между ним и студентами.

Литература

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК МЕТОД СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Сосновская А. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доцент

Совершенствованию профессиональной компетентности педагогов способствуют в большей мере активные и интерактивные формы работы. Они стимулируют поиск, творческую деятельность, ориентированы на взаимодействие между педагогами, обмен знаниями, идеями [1].

В нашем исследовании мы рассматриваем пути совершенствования профессиональной компетентности педагогов-членов психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК). При проведении анкетирования для педагогов данной категории нами были выявлены, наряду с другими, трудности формирования социально-коммуникативной компетентности. Решить данную проблему, на наш взгляд, помогут интерактивные методы совершенствования данного вида компетентности членов ПМПК.

Среди интерактивных методов совершенствования профессиональной компетентности педагогов наиболее эффективными являются образовательный квест, мозговые атаки, деловые и ролевые игры, метод «кейсов», мастер-классы.

Квест – приключенческая игра (анг. Quest – поиски, анг. Adventure – приключение), требующая от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету [2]. Образовательный квест – это игровая технология, которая имеет четко поставленное дидактическое задание, игровой замысел, обязательно имеет ведущего и четкие правила.

Основной целью квест-игр является активизация познавательной и мыслительной деятельности педагогов.

В рамках нашего исследования мы определили основные задачи использования квест-игр в работе с педагогами-членами ПМПК: пробуждение у педагогов интереса; самостоятельный активный поиск педагогами путей и вариантов решения поставленной задачи; установление активного взаимодействия между педагогами, обучение работать в

команде, проявлять терпимость к любой точке зрения; выход на уровень осознанной профессиональной компетентности.

Также нами были определены основные требования и правила к организации и проведению квест-игр: все участники равны независимо от возраста, профессионального статуса, опыта работы; каждый участник имеет право на собственное мнение; нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея); все участники активны, доброжелательны, пунктуальны и ответственны.

Так как квест является образовательной игровой технологией, необходимо вначале разработать алгоритм, а также этапы его проведения: организационный, основной и рефлексивный.

На организационном этапе необходимо определить тему, цели и задачи образовательного квеста, а также выбрать место проведения и определиться с составом участников. Для совершенствования социально-коммуникативной компетентности членов ПМПК эффективными, по нашему мнению, могут быть следующие темы: «Мир внутри нас», «Здравствуй, это я!», «Спокойствие, только спокойствие!», «Открытая книга». Данная тематика позволит педагогам понимать других и быть понятым, эффективно общаться и взаимодействовать с коллегами, родителями и воспитанниками, легко решать конфликтные ситуации. Также данный этап включает в себя разработку легенды игры и написание сценария. Обязательным шагом этапа является составление маршрутного листа прохождения этапов игры для педагогов, подготовка необходимых заданий, раздаточного материала и реквизита.

Основной этап включает в себя непосредственное прохождение маршрута квеста, в процессе которого участники игры формируют команду, выбирают капитана, определяют название и девиз. Далее происходит последовательное выполнение заданий, после каждого из которых участники получают подсказку к выполнению следующего из них, что повышает мотивацию педагогов к дальнейшему исследованию проблемы. Эффективными заданиями для проведения квеста с педагогами-членами ПМПК мы считаем игры-ассоциации; проблемные педагогические ситуации; решение кроссвордов, ребусов, загадок и головоломок и т. д.

Рефлексивный этап должен включать в себя подведение итогов, обмен мнениями и суждениями и самоанализ деятельности педагогов.

Таким образом, образовательный квест нацелен на развитие инициативности и улучшение коммуникативных навыков педагогов. Эта инновационная интерактивная форма совершенствования профессиональной компетентности педагогов является «пусковым механизмом» для повышения творческой активности членов ПМПК в решении проблемных и нестандартных педагогических ситуаций.

Литература

1. Сыроева, Е. А. Повышение профессиональной компетентности педагогов с использованием интерактивных форм и методов работы // Инфоурок. Ведущий образовательный портал России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-iz-opita-raboti-na-temu-povishenie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-s-ispolzovaniem-interaktivnih-form-i-metodov--3427632.html>. – Дата доступа: 08.04.2020.

2. Приключенческая игра // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1106489>. – Дата доступа: 08.04.2020.

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ЮНЫМИ УЧАСТНИКАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

(на примере детского движения ЮИД)

Сунцов Д. Г. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

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

Отряд юных инспекторов движения (далее – ЮИД) – это творческое объединение школьников, которые помогают школе в организации работы по профилактике детского

дорожно-транспортного травматизма, пропагандируют правила дорожного движения (безопасного поведения на улицах и дорогах города) среди учащихся своей школы [1]. Отряд ЮИД в школе организует творческую работу по пропаганде безопасности дорожного движения среди школьников и вместе с ними. ЮИД – объединение, функционирующее в рамках военно-патриотического направления Российского движения школьников.

Создание общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» и ЮИД в его структуре ставит перед системой образования задачу подготовки не только детей, соблюдающих правила и нормы безопасного поведения, а также педагогов и родителей, которые будут работать с детьми в направлении безопасности дорожного движения. В частности, перед педагогическими вузами стоит актуальная задача подготовки студентов-будущих педагогов, которые будут владеть методиками и технологиями преподавания и подготовки детей к безопасному поведению как участников дорожного движения в условиях организации ЮИД.

Перед студентом, обучающимся в педагогическом вузе, ставится важная задача – его профессиональное становление и развитие не только как учителя-предметника, классного руководителя, но и человека, который участвует в жизни ребенка и отвечает за его безопасность. В этих условиях педагогическое сопровождение детей со стороны будущих педагогов (классных руководителей), которые должны быть способны мотивировать детей на изучение правил дорожного движения, вовлечь в совместную деятельность, сплотить детскую группу и направить ее деятельность на социально и личностно значимые цели, приобретает особую актуальность и значимость.

Кроме того, важно понимать, что в современном мире стремительно увеличивается количество транспорта на улице, соответственно повышается риск получения травмы. Потому безопасность детей, в том числе как участников дорожного движения, должна становиться одним из целевых ориентиров. В рамках нашего исследования определяется необходимость подготовки будущих педагогов для работы с детьми по профилактике безопасного дорожного движения, которые реализуются РДШ в контексте программы ЮИД. Нами разработана программа занятий «Профилактика безопасного дорожного движения среди школьников» и внедряется среди студентов, обучающихся по профилю «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности».

Таким образом, можно сказать, что дети являются одними из самых незащищенных участников дорожного движения и их поведение на дороге во многом зависит от восприятия и понимания ими дорожной ситуации. Поэтому обезопасить детей на дороге и научить правильно ориентироваться в дорожной ситуации могут только взрослые. Кроме того, не нужно забывать, что собственный пример – самый действенный способ научить ребенка ориентироваться на улице и в частности на дороге.

Литература

1. Движение ЮИД [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yuid.ru/dvizhenie-yuid/>. – Дата обращения: 26.02.2020.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

«ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ УМЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ»

Супранович П. К. (БГУ, Минск)

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

В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема сохранения здоровья детей и подростков. Популяризация здорового образа жизни (далее – ЗОЖ) и формирование здоровьесберегающих умений (далее – ЗУ) представляют собой

интенсивно развивающуюся область в педагогике и требуют тщательного научного изучения.

На процессы легитимации ЗУ в обществе существенное влияние оказывают масс-медиа, а также публикации результатов научных исследований. Научные публикации влияют на формирование отношения человека к проблеме сохранения здоровья.

Одним из способов получения объективной информации по отношению к теме здоровьесбережения является изучение материалов научных публикаций в области медицинских, психологических и педагогических наук. Для получения информации об освещении в научных исследованиях проблемы формирования ЗУ в проводимом нами исследовании применялся метод контент-анализа. Использование этого метода позволяет получить достоверные, надежные и валидные данные [1].

Контекстуальной единицей в данном исследовании выступала научная публикация. Метод контент-анализа применялся с целью изучения формы, содержания и характера тематических публикаций по проблеме формирования ЗУ в рецензируемых научных изданиях. Объектом анализа являлись данные поисковой системы Google Scholar, которая включает данные из большинства рецензируемых онлайн журналов, ссылки на научные труды и т. п. Предмет анализа – научные материалы (20 публикаций) с упоминанием понятия «здоровьесберегающие умения». Отбор публикаций осуществлялся таким образом, чтобы содержание публикации включало определение «здоровьесберегающие умения». Материалы отбирались с 2006 по 2019 год, поскольку более ранние работы по теме не представлены в данной поисковой системе.

Контент-анализ показал, что большинство публикаций принадлежит российским исследователям, только одна работа принадлежит украинскому автору. Следует отметить, что некоторые работы опубликованы одними авторами / авторскими коллективами в разный период времени.

Сравнивая количественные показатели исследований, можно утверждать, что количество публикаций с упоминанием ЗУ в выборке из двадцати источников из года в год остается практически неизменным и не превышает четырех работ в год.

По итогам контент-анализа данных публикаций тема ЗУ выступала в качестве основной только в двух работах, в оставшихся упоминалась косвенно. Косвенное упоминание проблемы чаще всего фиксировалось в статьях, посвященных культуре профессионального здоровья – 40 %, ЗОЖ младших школьников – 15 %, формированию физической культуры личности – 15 %, формированию общеучебных умений – 2 %, формированию здоровьесберегающего пространства – 10 %, здоровьесберегающим технологиям – 2,5 %, здоровьесбережению учащихся с ограниченными возможностями здоровья – 2,5 %. Следует отметить отсутствие публикаций, посвященных формированию ЗУ школьников, обучающихся на второй и третьей ступени общего среднего образования.

Рассмотрим контекст упоминания ЗУ. В основном ЗУ рассматривались как поведенческий компонент в структуре профессионального здоровья – 22,2 %, как элемент универсальной компетенции в системе общего среднего образования ЗУ описывались в 16,7 % случаев, также в 16,7 % случаев ЗУ рассматривались как элемент физической культуры. Реже ЗУ упоминаются в совокупности с навыками как элемент культуры ЗОЖ детей дошкольного возраста и как компонент готовности к здоровьесбережению (по 11,1 %). Также ЗУ встречаются в контексте здоровьесберегающих технологий, деятельности по формированию ЗОЖ, здоровьесберегающего личностно-ориентированного подхода, в рамках здоровьесберегающей компетенции (по 5,6 %).

Определение термина ЗУ было раскрыто лишь в пяти публикациях. Следует отметить, что данный термин имеет неоднозначное трактование.

Проведение контент-анализа позволило нам уточнить понятие «здоровьесберегающие умения школьников».

Здоровьесберегающие умения школьников – освоенные учащимися способы выполнения действий по сохранению и укреплению здоровья, повышению адаптационных

возможностей организма, его максимальной дееспособности, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков; подготовленность к практическим и теоретическим действиям по здоровьесбережению в новых сложных ситуациях, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта, не вредя как собственному здоровью, так и здоровью других.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа по выявлению количественной и качественной характеристик употребления понятия ЗУ позволяет утверждать, что авторы неоднозначно интерпретируют данное понятие. Следует отметить, что проблема формирования ЗУ недостаточно широко освещена исследователями в рецензируемых научных изданиях, несмотря на важность и актуальность темы сохранения здоровья. Данное контентаналитическое исследование способствовало уточнению структурных компонентов ЗУ школьников.

Литература

1. Литвинова, В. Ю. Методология разработки методик контент-анализа и сферы его применения в педагогической диагностике / В. Ю. Литвинова // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования : сборник научных трудов. – Таганрог : ТГПИ, 2003. – С. 31–35.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОК В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СПОРТЕ

Тесля А. О. (ННУ им. В. А. Сухомлинского, Николаев, Украина)

Научный руководитель – И. Е. Чугуева, канд. психол. наук, доцент

Занимаясь тем или иным видом деятельности, человек идентифицирует себя в соответствии с ролью, принятой им в этой деятельности. Идентификация спортсменов с их спортивной ролью начинается в детстве и продолжается во взрослой жизни, часто даже после завершения спортивной карьеры. Женщинам, которые выбрали условно мужские виды спорта, часто приписывают маскулинные качества, обращая внимание на морфологию или поведение спортсменок. Для спортивной деятельности маскулинные качества являются фактором, способствующим успешности. Но вне спортивной деятельности такие качества девушек могут ограничивать эффективность межличностных взаимоотношений.

История активной экспансии женщин в сфере спорта наглядно убеждает в том, что в этом процессе большую роль играют не только биологические, но и социокультурные факторы, а именно гендер. Это позволяет формировать новое информационное поле, связанное с разработкой категории социокультурного пола на материале физической культуры и спорта.

C. D. Lantz была исследована взаимосвязь между гендерной ориентацией и самоидентификацией с ролью спортсмена. Было обнаружено, что высокая идентификация с ролью спортсмена (и мужчин, и женщин) положительно коррелировала с ориентацией на мужскую гендерную роль [1].

В аналогичном исследовании L. A. Harrison обнаружил, что спорт сильно влияет на восприятие общественностью гендерных ролей спортсменов. Например, женщины, которые играют в баскетбол и футбол, были рассмотрены как такие, которые обладают в высокой степени мужскими характеристиками, в то же время болельщиками мужчинами была отмечена их высокая коммуникабельность (что в большей степени является проявлением женских характеристик) [2].

Согласно мнению Н. И. Хайбуллина, занятия спортом способствуют развитию таких качеств, как ответственность, толерантность, умение сотрудничать, что оказывает положительное влияние на процесс социализации личности. Спорт только воспроизводит социальную дифференциацию, закрепляет существующие в каждой социальной группе санкционированные практики, как и социальные институты, культурные образцы, уклад жизни [3].

Перечисленные М. И. Хайбуллиным и Л. И. Лубышевой качества, которые воспитывает спорт, выглядят очень привлекательными. Спортсмены, ежедневно преодолевая усталость и боль создают, таким образом, запас прочности, внутренний стержень, который позволяет добиваться успеха и в других сферах жизни, например, в выбранной профессии и дает ощущение уверенности и внутренние ресурсы [3], [4]. Таким образом, с одной стороны, спорт воспитывает качества, необходимые в повседневной жизни – ответственность, толерантность, умение сотрудничать и др. А с другой стороны, высокая степень профессионализма в спорте для женщин может обернуться осложнением в реализации их женской роли, возникновением внутреннего напряжения, связанного с этим проявлением конфликта ролей. Занятия спортом повышают самооценку, самоуважение, помогают поверить в себя, но те же занятия спортом могут снизить самооценку женщин как женщин. Следовательно, более пристальное внимание необходимо уделить указанным противоречиям, понять, какой статус они приобретают в личностном контексте женщин, которые занимаются спортом.

Спортсменки сталкиваются с проблемой выбора. С одной стороны, они хотят заниматься спортом, им нравятся возможности, которые предоставляет спорт, но требования, которые необходимо выполнять, чтобы быть успешным в спорте (быть сильной, выносливой, терпеливой, смелой), вступают в противоречие с признаками гендерной роли (быть относительно слабой, нежной, мягкой). Также проблемой выступает двойственность требований общества – «спорт – это хорошо, полезно заниматься спортом» и «спорт делает девушек мужеподобными».

Принимая во внимание условия формирования гендерной идентичности спортсменок и психологические трудности, с которыми им приходится сталкиваться в мире спорта высших достижений, важной психологической задачей становится необходимость сформулировать положительные (нормативные) критерии гендерной идентификации и обозначить возможные деформации этого процесса.

Литература

1. Lantz, C. D. Endorsement of masculine and feminine gender roles: Differences between participation in and identification with the athletic role / C. D. Lantz, P. J. Schroede // *Journal of Sport Behavior*. – 1999. – № 22. – P. 545–557.
2. Harrison, L. A. Social role theory and the perceived gender role orientation of athletes / L. A. Harrison, A. B. Lynch // *Sex Roles*. - 2005. – № 52. - P. 227–236.
3. Проблемы коммерциализации научных исследований как основы модернизации экономики региона. Инновационные направления развития малого и среднего предпринимательства: материалы Международной научно-практической конференции, 20-22 мая 2010 г. / Федеральное агентство по образованию, Российский гуманитарный науч. фонд, ГОУ ВПО «Байкальский гос. ун-т экономики и права», Генеральное консульство Монголии [и др.] ; [редкол.: В. И. Самаруха (Россия), А. Базархуу (Монголия) и др.]. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2010. – 317 с.
4. Лубышева, Л. И. Женщина и спорт: социальный аспект / Л. И. Лубышева // *Теория и практика физической культуры*. - 2000. – № 6. - С. 13–16.

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Тихонович А. В. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

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

Современная стратегия среднего специального образования в Республике Беларусь направлена на подготовку компетентных кадров для отраслей экономики и социальной сферы, на интеллектуальное, культурное и духовно-нравственное развитие молодежи. Актуальным направлением профессионального образования специалистов сферы обслуживания является формирование у них эстетической компетентности как показателя подготовки, конкурентоспособности и мобильности специалистов данной сферы. В рамках

магистерского исследования нами проведена диагностика уровня развития эстетических компетенций учащихся Брестского колледжа сферы обслуживания. Цель данной статьи – проанализировать результаты этой диагностики и обосновать необходимость формирующего этапа эксперимента с целью повышения уровня развития эстетических компетенций учащихся колледжа.

В констатирующем этапе эксперимента приняли участие 46 учащихся, составивших экспериментальную и контрольную группы (по 23 учащихся в каждой). В качестве диагностического инструментария применялись анкетирование, тестирование, анализ репродукции художественного произведения с последующей разработкой эскиза современной прически на основе данной репродукции, экспертная оценка и самооценка уровня развития эстетических компетенций учащихся. Уровни развития эстетических компетенций учащихся устанавливались с помощью шкалы оценки профессиональных компетенций, разработанной К. М. Левитаном [1], а также диагностических методик Н. В. Черниковой, О. В. Шокот [2], адаптированных к нашему исследованию. Шкала оценки уровней развития эстетических компетенций учащихся (по К. М. Левитану) содержит критерии и уровни (требуемый, достаточный, допустимый, недостаточный) развития данных компетенций учащихся колледжа, выраженные в виде количественных показателей (баллов). Шкала оценки уровней развития эстетических компетенций (ЭК) представлена в таблице.

Таблица – Шкала оценки уровней развития эстетических компетенций (ЭК)

Критерии сформированности ЭК	Уровни сформированности ЭК	Количественные показатели уровней ЭК (в баллах)
ЭК ярко выражены, всегда проявляются в образовательном процессе	Требуемый	4,51 – 5,00
ЭК достаточно выражены и часто проявляются в образовательном процессе	Достаточный	4,01 – 4,50
ЭК имеют место, время от времени проявляются в образовательном процессе	Допустимый	3,51 – 4,00
ЭК недостаточно выражены, проявляются редко либо совсем не проявляются в образовательном процессе	Недостаточный	2,51 – 3,50

Для определения уровней сформированности эстетических компетенций учащихся нами был разработан лист самооценки и экспертной оценки. Содержание данного листа включает три группы эстетических компетенций (когнитивные, ценностно-смысловые, процессуально-деятельностные), а также их состав. Участникам опроса предлагалось оценить компетенции учащихся по 5-балльной шкале. Эксперты (преподаватели учебных дисциплин профессионального компонента, участники конкурсов профессионального мастерства по парикмахерскому искусству различного уровня) оценили уровень развития эстетических компетенций учащихся, отметив уровень их сформированности цифрой. Учащиеся осуществили самооценку уровня развития этих компетенций, пользуясь аналогичным алгоритмом.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что требуемый уровень развития эстетических компетенций у учащихся обеих групп не диагностирован. Достаточный уровень когнитивных компетенций выявлен у 6,5 %, допустимый – у 26,1 % и недостаточный – у 67,4 % учащихся обеих групп. Кроме того, у 10,9 % учащихся выявлен достаточный уровень развития ценностно-смысловых компетенций, у 21,7 % – допустимый, у 67,4 % – недостаточный. Достаточный уровень развития процессуально-деятельностных компетенций показали 8,7 %, допустимый – 13 % и недостаточный – 78,3 % учащихся экспериментальной и контрольной групп.

Для определения уровня развития отдельных ценностно-смысловых компетенций учащимся было предложено задание по выполнению анализа репродукции художественного произведения и по разработке эскиза современной прически на основе данной репродукции. Учащиеся осуществляли анализ репродукции картины Лукаса Кранаха Старшего «Портрет женщины». Изучение выполненных учащимися работ показало, что они не проявляют должного нравственно-эстетического отношения к деятельности по анализу репродукции, испытывают слабое чувство причастности к культурному наследию. В связи с этим у учащихся возникают затруднения на последующем этапе при разработке эскиза современной прически на основе предложенной репродукции.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод о том, что у большинства учащихся экспериментальной и контрольной групп эстетические компетенции сформированы на недостаточном или допустимом уровнях. Это подтверждает актуальность и необходимость проведения формирующего этапа эксперимента, целью которого является апробация разработанного нами проекта развития эстетических компетенций учащихся экспериментальной группы.

Литература

1. Левитан, К. М. Основы педагогической деонтологии: учеб. пособие для высш. шк. / К. М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
2. Шокот, О. В. Формирование эстетической компетенции в профессиональной подготовке студентов колледжа сферы услуг : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Шокот ; МПГУ. – М., 2008. – 152 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Трохимчук А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

Формирование гендерной культуры выступает приоритетным направлением национальной системы воспитания. Это обусловлено как признанием и пониманием в обществе гендерного равенства, так и происходящей трансформацией культурных стереотипов мужественности и женственности. В связи с этим в учреждениях образования всех уровней осуществляется поиск эффективных форм и методов гендерного воспитания обучающихся. Решению данной проблемы было посвящено и проведенное нами в 2018–2020 гг. в ГУО «СШ № 15 имени Генерала Бородунова Е. С.» исследование, направленное на изучение и формирование гендерной культуры младших школьников.

Изучение когнитивного компонента гендерной культуры показало, что приоритеты значимости качеств, характерных для формирования правильного образа будущих мужчин и женщин, нарушены, отсутствуют либо слабо выражены. Качества, которые должны занимать первое место для девочек (доброта, ум, порядочность, скромность и т. д.), представлены в другой последовательности, на первый план выступают качества не присущие гендеру ребёнка, не формирующие в будущем образ женщины (спортивная, богатая, красивая и т. д.).

Для мальчиков также характерен сдвиг в противоположную сторону значимых качеств. Лидирует стремление быть красивым, «крутым», богатым и т. д.

На эмоционально-ценностном и поведенческом уровнях школьники в основном ориентированы на партнёрские и дружеские отношения с лицами противоположного пола, признают равные права, но также присутствуют проявления доминантности в поведении у мальчиков и некая пассивность у девочек. Наблюдение на уроках и воспитательных мероприятиях показало, что мальчики помогают девочкам только с подачи учителя, воспитателя, и лишь единицы готовы это делать без напоминания.

Анализ результатов анкетирования родителей и педагогов показал, что вопросам гендерного воспитания в семье и школе не уделяется должного внимания, большинство опрошенных испытывают затруднения в организации этого процесса. Полученные результаты позволили нам установить определенную зависимость между уровнем гендерного

развития и поведения детей младшего школьного возраста, профессиональной компетентностью учителей в области гендерного воспитания и особенностями представлений родителей о таком воспитании.

В целях совершенствования работы учреждения образования по гендерному воспитанию обучающихся нами разработан и реализован в ГУО «Средней школы № 15 имени генерала Бородунова Е. С.» проект «Два мира: мальчики и девочки». Целью данного проекта является формирование гендерной культуры обучающихся как элемента базовой культуры личности, формирование позитивных взаимоотношений между мальчиками и девочками.

На формирование гендерной культуры оказывают влияние образовательная и семейная среда, личностные особенности ребенка. В связи с этим программа мероприятий проекта включала работу со школьниками, с их родителями, педагогами. Работа со школьниками включала проведение тренинга «Гендерное развитие детей младшего школьного возраста» (Ткаченко И.); ролевой игры «Искусство понимать друг друга»; этических бесед «Что такое семья?», «Разные поколения в семье»; праздничных мероприятий ко Дню Защитника Отечества и к 8 Марта; классного часа «Семья – это семь «Я» и др.

Для родителей был организован родительский лекторий «Психологические и психофизические особенности детей»; проведены тематический вечер «Важность участия мужчины в воспитании сына/дочери»; родительские чтения работ своих детей на тему: «Человек, которому я доверяю»; тренинговое занятие: «Самооценка и её влияние на межличностные отношения в семье» и т. д.

Работа с педагогами включала семинары: «Роль СМИ в гендерном воспитании учащихся»; «Гендерное воспитание как составляющая гармоничного развития личности»; «Социально-гигиенические аспекты гендерного воспитания детей»; подготовку рекомендаций для педагогов «Гендерное воспитание учащихся в процессе обучения» и т. д.

Реализация мероприятий проекта позволила выявить условия, влияющие на формирование гендерной культуры учащихся:

- организация воспитательного процесса и использование различных форм работы с учётом социально-биологических и психологических различий в развитии полов;
- реализация дифференцированного подхода в обучении и воспитании;
- работа с семьями учащихся по повышению уровня гендерной культуры родителей, формирование культуры семейных отношений;
- использование активных форм работы: социально-педагогические тренинги для родителей, кинолектории, педагогические мастерские для родителей;
- повышение гендерной культуры педагогов;
- объединение усилий семьи и школы в процессе формирования гендерной идентичности школьников.

Разработка и внедрение проекта по формированию гендерной культуры в педагогическую практику способствовали успешному овладению мальчиками / девочками младшего школьного возраста социальными ролями, культурой взаимоотношений со взрослыми, сверстниками своего и противоположного пола, развитию способности противостоять негативным явлениям гендерной социализации.

МЕТОД ПРОЕКТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Тюрюканов А. В. (ФГБОУ ВО ОГУ им. И. С. Тургенева, Орёл)

Научный руководитель – Н. А. Фролова, канд. соц. наук, профессор

Важной целью трансформаций, происходящих в современной российской системе образования, является улучшение не только качества образования, но и обеспечение высокой эффективности в подготовке специалистов как самостоятельно мыслящих людей, умеющих принимать обоснованные решения и нести за них профессиональную и социальную ответственность.

Применение инновационных технологий создаёт потенциал для решения образовательных проблем, способствует формированию когнитивных интересов у обучающихся, развивает творческие и креативные умения, что приводит к повышению уровня обучения в целом.

Современные образовательные технологии есть следствие изменения характера и типа образования в современном мире. Они ориентированы на индивидуальный подход, гибкость учебного процесса, а также на академическую мобильность студентов независимо от возраста и уровня образования [1].

Форма социальной инновации – это педагогическая инновация, под которой понимаются целенаправленные развивающиеся изменения.

«Все, чему я учусь, что я нового узнаю, я знаю для чего мне это нужно, где и как я смогу применить эти знания» – вот главное высказывание современного понимания проектного метода, который и притягивает большое количество образовательных систем, целенаправленно стремящихся найти правильное равновесие между прагматическими навыками и академическими знаниями.

Методика проектов направлена на развитие познавательных ценностей обучающихся, критического и креативного мышления, умений формировать систему собственных знаний, способности ориентироваться в пространстве информации. Анализ практики использования метода в высшей школе позволяет говорить о том, что у обучающихся формируются навыки систематизации, классификации и анализа информации, ораторского искусства, навыки ведения дискуссии, командной работы, развивается/формируется способность принимать решения.

В «Российской педагогической энциклопедии» даётся следующее определение метода проектов – это «система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов» [2].

Одна из первых классификаций метода проекта была предложена американским профессором Коллингсом, согласно которой образовательные проекты бывают игровыми, экскурсионными, повествовательными, конструктивными [3]. В современной российской системе высшего образования часто используются следующие виды проектов:

– информационный проект, цель которого состоит в систематизации информации о каком-либо объекте исследования для последующей разработки стратегии и методологии его изучения;

– практико-ориентированный проект позволяет решать конкретные задачи/проблемы в соответствии с интересами самих студентов или предметным полем учебных дисциплин;

– творческий проект позволяет реализовать нестандартные подходы к изучению, выполнению и презентации его результатов.

По мнению студентов, применение в обучении проектного метода *«позволяет приобретать полезные практические навыки», «делает процесс обучения интересным и нескучным», «учит сотрудничеству», «мотивирует к освоению профессии», «развивает самостоятельность и ответственность».*

Так, использование проектного метода требует от преподавателя высокого уровня методической, профессиональной и педагогической квалификации. К сожалению, приходится признать, что далеко не у каждого современного студента есть позитивный опыт практического использования проектного метода.

Литература

1. Атуков, П. Р. Технология и современное образование / П. Р. Атуков // Педагогика. – № 2. – 2015. – 301 с.

2. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/fc/slovar-204-3.htm#zag-1076>. – Дата обращения: 04.03.2020.

3. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 2016. – 216 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ОБЖ

Федоров Р. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – П. Б. Волков, ст. преподаватель

В настоящее время необходимо осуществлять поиск новых теоретических подходов и практических решений к совершенствованию коммуникативных умений у обучающихся 7-х классов. С одной стороны, содержание учебных дисциплин ориентировано на усвоение знаний, объём которых постоянно растёт. Наблюдается усложнение учебных программ, увеличение набора учебных предметов, следствием чего является развитие памяти, внимания обучающихся, но не наблюдается развитие коммуникативных умений. Школьникам, попросту, не предоставляется возможность высказаться.

В то же время в системе образования разработаны формы и методы, позволяющие развивать индивидуальные, образовательные потребности обучающихся.

Одной из особенностей системы образования, работающей по новым государственным стандартам, является значительное влияние образовательно-воспитательных программ на развитие личностных качеств учащихся, на их познавательную активность, а так же общение. Учебная деятельность с помощью интерактивных форм имеет мощный потенциал для развития и совершенствования коммуникативных умений у обучающихся.

Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является развитие коммуникативных умений и навыков. Данное обучение помогает установить эмоциональные контакты между учащимися, приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, свободу самовыражения, акцент на деятельность. Использование интерактивных форм позволяет обучающимся обсуждать учебные темы в группах, совместно решать задачи, выполнять упражнения, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Главная идея состоит в том, что использование интерактивных форм для учащихся предоставляет возможность развить их индивидуальность, создаёт необходимые условия для саморазвития, самовыражения, возможность реализовать себя в познании, так как каждый обучающийся стремится открыть свой потенциал через коммуникативные умения.

Цель: определить влияние интерактивной формы учебной деятельности на совершенствование коммуникативных умений обучающихся средних классов на уроках ОБЖ.

Исследование проведено на базе МБОУ «Гимназия № 6 г. Глазова». В эксперименте участвовали по 20 учеников седьмых классов. Методами исследования выступали: беседа, анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент.

Суть педагогического эксперимента – увеличение в общем объеме учебного времени по дисциплине ОБЖ с семиклассниками на практические занятия с использованием интерактивных методов в обучении. Формы занятий: уроки-экскурсии, проектная и исследовательская деятельность, лабораторные работы, конференции, презентации. Наиболее часто в практических занятиях применяется вопросно-ответный метод, который позволяет эффективно проверять пройденный материал, активировать знания, полученные на занятиях ОБЖ, проверяет понимание, усвоение учениками содержания материала экскурсий.

Результаты исследования. На констатирующем этапе педагогического эксперимента определено, что в среднем 55 % обучающихся 7-х классов экспериментальной и контрольной групп не умеют работать в группе; не могут договариваться в ситуации столкновения интересов, не знают, каким образом приходиться к общему решению, аргументировать свою точку зрения, уступать. На контрольном этапе значительно повысился уровень сформированности коммуникативных умений у обучающихся 7-х классов в контрольной и экспериментальной группах. Однако, у обучающихся 7-х классов в экспериментальной группе результаты значительно превосходят 25 % высокий показатель; 57 % – средний показатель и 20 % – низкий показатель. У обучающихся 7-х классов в контрольной группы

результаты следующие: 10 % – высокий показатель; 55 % – средний показатель и 35 % – низкий показатель. Увеличился процент обучающихся экспериментальной группы с высокими показателями сформированности коммуникативных умений. Эти обучающиеся проявили такие коммуникативные умения, как активное участие в совместной деятельности; способность грамотно строить речевые высказывания в устной и письменной формах; умение учитывать различные точки зрения; умение аргументировать свою точку зрения; способность договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; умение сохранять доброжелательное отношение друг к другу.

Так, в контрольной группе прирост средних значений составил 15 %, в экспериментальной группе – 35 %. Это свидетельствует о том, что в ходе проведения педагогического эксперимента установлено положительное влияние занятий ОБЖ с интерактивными методами обучения на формирование коммуникативных умений у семиклассников.

РАБОТА ШКОЛЫ НАД ПОВЫШЕНИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

Фролова А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Комонова, преподаватель

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Однако в сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь со стороны школы, которая должна перестроить свою работу, отказаться от прежних, во многом заформализованных форм работы с родителями и общественностью, стать на гуманистические позиции педагогического просвещения.

Решение проблемы повышения воспитательного потенциала семьи может быть обеспечено лишь в процессе педагогически целесообразного взаимодействия семьи и школы, который направлен на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами.

Под воспитательным потенциалом семьи следует понимать совокупность имеющихся средств и возможностей для формирования личности ребенка, как объективных, так и субъективных, реализуемых родителями как сознательно, так и интуитивно. Каждая семья имеет определенные воспитательные возможности, которые проявляются в большей или меньшей степени. В зависимости от того, насколько целенаправленно и обоснованно используются данные возможности, зависят результаты домашнего воспитания.

Изучение теоретических и практических разработок по организации совместной работы школы и родителей позволило выделить следующие формы их взаимодействия и общения:

1. Формы участия родителей в управлении образовательным учреждением: социальные заказчики образовательных услуг и исполнители дополнительных образовательных услуг; эксперты качества образования; защитники прав и интересов ребенка.

Такое участие родителей в жизни школы влияет не только на развитие образования в целом и расширяет состав участников образовательного процесса, ответственных и лично заинтересованных в его положительном результате, но и содействует повышению авторитета родителей в семье, повышает самооценку учащихся, чьи родители уважаемы и востребованы в школе, что, несомненно, способствует сближению взрослых и детей.

2. Формы психолого-педагогического просвещения родителей: лекция (анализ явлений, ситуаций); практикум (форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций,

тренировка педагогического мышления у родителей); открытые уроки (цель – ознакомление родителей с новыми программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителя. Такие уроки позволяют избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики учебной деятельности); индивидуальные тематические консультации (обмен информацией, дающей реальное представление о школьных делах и поведении ребенка, его проблемах); посещение семьи (индивидуальная работа педагога с родителями, знакомство с условиями жизни); родительское собрание (форма анализа, осмысления на основе данных педагогической науки опыта воспитания).

Успешность воспитательного процесса зависит от того, как складываются отношения между педагогами, учащимися и родителями. Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда учителя и родители станут союзниками.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Харланова Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

В процессе управления педагогическим коллективом учреждения дополнительного образования актуализируются вопросы стимулирования мотивации и заинтересованности каждого работника в содержании своей деятельности, важности личностного развития работника, улучшения качества организационных и управленческих решений, развития сотрудничества среди работников, максимально возможного использования богатого человеческого потенциала, самоорганизации каждого педагога и его профессионального развития.

Таким образом, управление процессом развития профессиональной мотивации педагогов учреждения дополнительного образования предполагает [1]:

– усиление личностного смысла профессионального развития педагогов с целью определения личной значимости и ценности самой профессии, развития отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности, формирование способности получать удовлетворение от высокого качества выполняемой работы, придание уверенности в реализации собственных способностей и намерений, возможность мобилизовать собственные ресурсы;

– поиск и внедрение новых механизмов мотивации профессионального развития педагогов путем совершенствования системы оценки и механизмов стимулирования труда, создания эмоционально благоприятной мотивационной среды, снижение напряженности в условиях нестабильности, разнотемповости в сопровождении профессионального развития педагогов;

– изменение роли руководителя в мотивации профессионального развития педагогов путем отказа от стереотипов управления, овладение базовыми навыками лидерской компетентности, завоевание доверия, оказание помощи педагогу в решении профессиональных задач, минимизации рисков при внедрении инноваций.

В ходе проведенного опытно-экспериментального исследования были разработаны следующие психолого-педагогические рекомендации по управлению процессом развития профессиональной мотивации педагогов учреждения дополнительного образования:

1. Уважительное отношение к своим подчиненным, способность видеть в них профессионально-самостоятельных личностей. Большинство учителей ценят возможность высказать свои идеи и выслушать мнение о себе со стороны руководителя. Это повышает у них чувство включенности в выполняемую работу, самоуважение и ощущение собственной значимости.

2. Привлечение педагогов к активному участию в делах организации. Сотрудники, которые принимают участие в постановке целей и задач организации, разработке проектов и программ, трудятся более напряженно, стремятся достичь успеха, потому что это те

программы, которые они создавали сами. Они сами ставили цели, а не руководитель навязывал их.

3. Создание условий для интересной и личностно-значимой профессиональной деятельности, минимизация скуки и рутины в выполняемых заданиях. В учительском труде часто встречаются однообразные и монотонные дела (написание планов, проверка тетрадей, заполнение журналов и т. п.), ежедневное выполнение которых может привести к потере интереса к работе. Поэтому руководителю необходимо обогащать работу своих сотрудников путем внедрения нового содержания образования, перспективных методик, делегирования управленческих полномочий, устанавливая достаточно сложные, интересные, но достижимые цели.

4. Поощрение сотрудничества и групповой работы, что позволит создать и укрепить командный дух и повысить эффективность работы, как отдельных объединений, так и в целом учреждения.

5. Предоставление учителям возможности для личностного и профессионального роста путем повышения их профессиональной квалификации, делегирования ответственности за принятые решения.

6. Информирование учителей о перспективах работы и активное их вовлечение в управленческий процесс. Внедрение обратной связи как фактора повышения профессиональной мотивации. Руководителю необходимо ставить перед коллективом общую цель и стремиться к созданию такой атмосферы, когда педагоги будут работать единой командой по достижению поставленной цели.

7. Связь поощрения с достигнутыми результатами. Мотивация педагогов будет выше, если они будут предварительно проинформированы, что они должны делать, чтобы получить вознаграждение, и какое вознаграждение их ждет. Причем, поощрение должно быть соизмеримо с достигнутым результатом.

Следует заключить, что реализация данных рекомендаций возможна при следующих условиях: обновление механизмов морального и материального стимулирования педагогов; совершенствование организационно-педагогических условий, обеспечивающих благоприятную мотивационную среду; усиление индивидуальной и дифференцированной работы с педагогом путем определения стратегии взаимодействия с учителем и планирования его карьеры.

Литература

1. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – М.; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.

ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Хомченко О. М. (УО РГПК, Речица)

Научный руководитель – Е. В. Старушенко, преподаватель

Одной из основных особенностей учебного процесса является двусторонняя активность, которая проявляется и со стороны педагога, и со стороны учащихся. На развитие этого процесса во многих аспектах влияние оказывают приемы обучения. Основными способами эффективного применения приемов активизации познавательной деятельности учащихся являются: свобода выбора (в любом обучающем действии учащегося существует право выбора); открытость (не просто обучать, а ставить перед воспитанниками проблемы, решение которых выходит за рамки изучаемого материала); деятельность (предусматривает применение знаний на практике); высокая продуктивность (следует по максимуму использовать знания, возможности обучаемых, учитывая их интересы); обратная связь (необходимо постоянно держать под контролем процесс обучения, используя приемы обратной связи) [1, с. 81].

В современной школе используется огромное количество приемов обучения, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, таких как «мозаика проблем», «письмо по кругу», стратегии, «шляпы мышления», «вопросы – толстый и тонкий», «оценочное окно» и другие. Все они вносят разнообразие в проведение занятий,

повышают интерес школьников к предмету изучения, повышают качество образовательного процесса. К авторским развивающим дидактическим приемам относятся:

1) «Хочу спросить» (любой ученик может спросить педагога или товарища по поводу предмета разговора, получает ответ и сообщает о мере своей удовлетворенности полученным ответом);

2) «Для меня сегодняшний урок...» (ожидания от изучения темы, установка на объект изучения, пожелания в адрес организуемых занятий);

3) «Экспертная комиссия» (группа учащихся-помощников преподавателя, которые выражают мнение о ходе занятия либо выступают экспертами в случае спорных моментов).

4) «Работа в диадах» (предварительное обговаривание вопроса с товарищами, формулировка единого ответа);

5) «Сообщи свое Я» (высказывание предварительного мнения о способе выполнения чего-либо: «Я бы, пожалуй, сделал так...»);

6) «Метод недописанного тезиса» (письменно или устно: «Самым трудным для меня было...», «Я однажды наблюдал в жизни своей...»);

7) «Художественное изображение» (схема, рисунок, символичный знак, пиктограмма) [2, с. 145].

В процессе использования приемов активизации познавательной деятельности учащихся у педагогов часто возникают трудности, имеющие различные причины. Приведем пути их преодоления.

При составлении урока с различными приемами активизации познавательной деятельности необходимо учитывать уровень знаний учащихся, а также уровень их умений говорения.

Сюжеты и ситуации для диалогов должны быть разнообразны, интересны учащимся.

Учителю необходимо тщательно продумывать ход урока, прием принесет эффективность лишь при условии того, что будет применен в нужное время.

Учителю необходимо иметь под рукой нужный вспомогательный материал, который облегчит учащимся выполнение заданий в случае появления трудностей.

Опоры должны быть максимально просты и содержать простые образцы, показывающие обучающимся, что и как нужно делать при выполнении задания.

Приемы активизации познавательной деятельности учащихся должны быть непосредственно связаны с творческой направленностью и активностью учащихся.

Необходимо совмещать приемы активизации познавательной деятельности учащихся с другими приемами обучения.

При использовании игровых приемов учитель должен быть не только наблюдателем, но и участником, это позволит повысить активность учащихся на уроке.

Используя различные приемы, учитель должен прогнозировать результат, к которому они приведут.

Необходимо дозировать использование приемов активизации познавательной деятельности учащихся.

Работать над активизацией познавательной деятельности – это значит формировать положительное отношение обучающихся к учебной деятельности, развивать их стремление к более глубокому познанию изучаемых предметов. Основная задача учителя – повышение в структуре мотивации обучающихся удельного веса внутренней мотивации учения. Высокая познавательная активность возможна только на интересном уроке, когда обучающемуся интересен и доступен предмет изучения.

Литература

1. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В. Б. Бондаревский. – М. : Юрайт, 2005. – 300 с.

2. Виноградова, М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 190 с.

2. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 2001. – 143 с.

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЗДАНИИ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Хлебоказова Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Труд педагога всегда представлял собой деятельность, насыщенную как положительными, так и отрицательными переживаниями, высоким нервно-психическим напряжением и высокой социальной ответственностью. Исследователи отмечают, что эффективность профессиональной деятельности педагога во многом определяется социально-психологическим климатом, сложившимся в педагогическом коллективе.

Социально-психологический климат педагогического коллектива – это устойчивая система внутренних связей, которая проявляется в эмоциональном настроении педагогов, их общественном мнении, результатах деятельности.

Особенность педагогического коллектива заключается в том, что его психологическая атмосфера, межличностные отношения и личностные особенности педагогов обязательно проецируются на учащихся и их родителей. Именно поэтому руководителю учреждения образования необходимо учитывать состояние социально-психологического климата во вверенном ему педагогическом коллективе и создавать благоприятные условия для его развития.

Решение социально-психологических проблем управления является для руководителя залогом стабильности и успешного функционирования учреждения образования не только в режиме развития, но и в инновационном режиме. Социальные роли руководителя детализируются и проявляются и в его функциях: достижение групповой цели, сплочение коллектива, забота о его сохранении.

В содержание этой общей функции входит решение задач, связанных с обеспечением оптимальности и постоянства состава членов команды, с налаживанием внутригрупповых отношений, в том числе отношений сотрудников с руководителем. К числу таких задач относятся: обнаружение и устранение эмоциональной напряжённости в коллективе; развитие здорового коллективизма, взаимного доверия и солидарности, доброжелательности и стремления к поиску компромиссов; оповещение о групповых нормах, своевременное напоминание о них; разрешение конфликтов; внимательное и терпимое отношение к сотрудникам при решении вопросов, возникающих при совместной работе в коллективе (правильного понимания общих целей, возможностей, проблем и т. д.); мотивация сотрудников; инициирование конструктивной критики [1]; поощрять и развивать у подчиненных творческие способности; проводить с подчиненными периодические совещания; оценивать вклад каждого сотрудника в результаты деятельности учреждения на основе регулярной обратной связи; находить возможности для компенсирования затрат усилий сотрудников на базе оценки их вклада в результаты посредством надбавок к заработной плате, премий по результатам года; обеспечивать подчиненным возможности для обучения и развития, которые позволили бы полностью использовать их потенциал, повысить уровень компетенции; предоставлять возможности для профессионального роста сотрудников и раскрытия их потенциала через прохождение аттестации на повышенные категории, участие в профессиональных конкурсах [2].

Положительный социально-психологический климат не может быть достигнут сам собой. Это награда за упорный, целенаправленный и длительный труд всего коллектива, результат хорошо спланированной и организованной деятельности, при этом важнейшая роль в формировании положительного климата отводится руководителю.

Важными признаками благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе являются: доверие и высокая требовательность членов коллектива друг к другу, удовлетворенность принадлежностью к коллективу, доброжелательная и деловая критика, свободное выражение собственного мнения при

обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива, отсутствие давления руководителя на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для них решения, достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении, высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи как в профессиональных и личных ситуациях, высокая продуктивность коллективной работы, положительная установка коллектива на нововведения [3].

Литература

1. Парыгин, Д. Б. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Д. Б. Парыгин. – Л. : Наука, 2001. – 192 с.
2. Аралова, М. А. Формирование коллектива ДООУ: психологическое сопровождение / М. А. Аралова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 197 с.
3. Дубровина, И. В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина [и др.]; Под ред. И. В. Дубровиной. – 3-е изд. стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 464 с.

МОББИНГ: ДИАГНОЗ ДЛЯ ИЗГОЯ

Чернак Д. А., Ярмош, В. В. (ГУО «Пинский индустриально-педагогический колледж», Пинск)
Научный руководитель – Л. В. Бествицкая, преподаватель

Тема подростковой, молодежной жестокости во все времена была актуальна. Многие из русских писателей обращались к ней. Например, В. Крапивин, В. Распутин, В. Железников и другие. В их произведениях показывается противостояние сильных и слабых людей.

Всё начинается с малого: с издевательства над животными, ссор, а потом драк со сверстниками. Затем всё кончается огромными цифрами статистики подростковой, юношеской преступности, ростом криминальных проявлений и шокирующими делами о зверских убийствах. Это обусловило выбор темы исследовательской работы: «Моббинг: диагноз для изгоя».

Цель исследования: изучение отношения к проявлению моббинга в молодежной среде для разработки практических рекомендаций по предотвращению агрессивного поведения среди молодежи для будущих мастеров производственного обучения.

В исследовании особое внимание уделяется травле в образовательной сфере – это психологическое или физическое насилие с целью заставить подчиняться лидирующей группировке (лидеру) и ее законам в группе или же принудить уйти из образовательного учреждения. Средствами достижения этой цели являются: распространение слухов, запугивание, изоляция, оскорбления и унижения, физическое насилие.

Актуальность темы заключается в том, что среди многих вопросов неблагополучной социальной адаптации молодежи одним из наиболее актуальных является недостаточный уровень развития навыков бесконфликтного общения. Несформированность данных навыков у обучающихся приводит к возникновению в учреждении образования таких явлений, как травля, запугивание, третирование.

Моббинг (*англ. mob* – толпа) – это форма психологического насилия в виде массовой травли человека в коллективе, своего рода «психологический террор», включающий систематически повторяющееся враждебное и неэтичное отношение одних людей, направленное против других, в основном одного человека. Формы моббинга: насмешки над физическими недостатками, изоляция, отвержение, поддразнивание, толкание, высмеивание одежды и т. д.

Нами было проведено анкетирование среди учащихся филиала. Для исследования различных форм агрессивного поведения у молодежи использовали методику самооценки форм агрессивного поведения, модифицированный вариант, Басса – Дарки. В методике исследуются: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия и чувство вины. Анализ анкет

показал умеренную («среднюю», довольно значительную) выраженность агрессивности личности.

Для измерения уровня тревожности использовали методику личностной шкалы проявления тревоги Дж. Тейлор, под адаптацией Т. А. Немчина. Данная методика позволила выявить склонность человека часто переживать эмоциональный дискомфорт, который, согласно опросу, свидетельствует о среднем (с тенденцией к высокому) уровне.

Для выявления социально-психологических установок личности использовали методику диагностики личностной установки «Альтруизм – Эгоизм». Анализ методики показал, что у учащихся выражена эгоистическая тенденция.

Для выявления распространенности и специфики буллинга в образовательной среде использовали опросник «Оценка себя», который позволил измерить два отдельных аспекта: проявления буллинга и подверженность ему. Исследование показало, что со случаями буллинга сталкивались более 61,0 % учащихся. Среди видов буллинга преобладает вербальная агрессия. Преобладающими по частоте встречаемости являются следующие утверждения: другие не дают свободно говорить (38 %); другие негативно воспринимают меня (61,9 %).

В результате исследования пришли к следующим выводам: стимулов к возникновению моббинга не так и много: это страх, являющийся одной из самых сильных наших эмоций; внутреннее напряжение всего коллектива; безделье и скука.

«...Насилие, на словах отвергаемое как детьми, так и взрослыми, одновременно несет в себе черты неизъяснимого очарования, могучей привлекательности. Прекраснодушные заявления не способны помешать конфликтам в образовательном учреждении. Потребность в насилии исходит из глубочайших недр нашей души, является антропологической константой. Для того чтобы избавить нашу культуру от столь осязаемого привкуса насилия и перейти к более цивилизованным формам решения конфликтных ситуаций, необходимо со всей серьезностью отнестись к тому непреложному факту, что насилие как таковое наделено зловещей магнетической силой» [1]. Образовательное учреждение должно знать все подробности и сопутствующие обстоятельства. Насильникам должно быть ясно, что их поступки приводят к изоляции от коллектива. Наряду с этим с ними необходимо проводить беседы, у них должна оставаться возможность интеграции в жизнь.

Литература

1. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилие / А. Гуггенбюль / Зарубежный педагогический бестселлер. – Вып. 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200205106>. – Дата доступа: 10.02.2020.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Чернецкая Д. Е. (УО «Мозырский государственный музыкальный колледж», Мозырь)
Научный руководитель – Т. И. Хомутовская, преподаватель*

Характер современной жизни требует ясных и обоснованных целей, а не имея лидерских качеств, невозможно выстроить четкую стратегию поведения, особенно в экстремальных жизненных ситуациях. Вопрос безопасности жизнедеятельности стоит особенно остро в наши дни. Сегодня главной целью образования становится формирование профессионально и социально компетентной личности, способной быть мобильной и соответствовать требованиям в условиях меняющегося современного мира.

Таким образом, целью нашего исследования является выработка наиболее универсальных тактик поведения учащихся в экстремальной ситуации с точки зрения психологической составляющей.

Задачи исследования: 1) теоретически обосновать эффективные педагогические условия формирования и развития лидерских качеств у учащихся в условиях среднего специального заведения; 2) определить совокупность необходимых лидерских качеств, помогающих проявлять их в экстремальных ситуациях; 3) разработать методические рекомендации для учащихся по формированию лидерских качеств и способов реагирования в экстремальных ситуациях «Не бойся стать лидером!».

Согласно И. П. Волкову, *лидерство* – это процесс внутренней социально-психологической организации и управления общением и деятельностью членов малой группы и коллектива, осуществляемый лидером как субъектом спонтанно формирующихся в межличностных отношениях групповых норм и ожиданий [1, с. 26].

Студенческий возраст является благоприятным периодом для формирования социальной зрелости учащихся. В процессе обучения в колледже учащийся овладевает полным комплексом социальных ролей, усиливаются сознательные мотивы его поведения, осмысливается система жизненных ценностей.

Проблемами изучения деятельности и поведения совместной группы в напряженных и экстремальных ситуациях занимались Н. А. Алексеева, Е. В. Бондаревская, М. А. Викулина, О. С. Газман, А. А. Плигина, Л. И. Войтоловский.

С точки зрения личностно-ориентированного подхода исследователи выделили стрессоустойчивость как определяющий фактор поведения лидера в группе. Однако, исходя из полученных результатов, нами было отмечено, что динамика поведения не зависит напрямую от уровня стрессоустойчивости индивида в конкретных жизненных ситуациях. Стрессоустойчивость является лишь косвенным подтверждением лидерства в группе.

В ходе исследования нами была выдвинута гипотеза, что не существует качеств, которые делают из человека лидера, есть окружающая среда, коллектив, задачи, цели и обстоятельства, которые и способствуют восхождению человека на позицию лидера, особенно в экстремальных ситуациях. При проведении нашего исследования мы выяснили, что не все учащиеся, которые смогли показать высокий уровень лидерских качеств при проведении диагностик, смогли проявить их при выполнении конкретных упражнений и мероприятий, по выработке навыков работы в экстремальных ситуациях.

Узнать исходный уровень сформированности лидерских качеств у участников эксперимента нам помогли наблюдения за учащимися, включенными в разнообразную деятельность: учебную, внеаудиторную, научную и т. д.

Поставленные перед нами задачи позволили решить комплекс диагностических методик: 1) степень индивидуальной выраженности лидерских качеств; 2) экспресс-диагностика лидерских способностей; 3) психологический тип в общении; 4) методика оценки коммуникативных и организаторских способностей (КОС) и др. Результаты диагностик позволили нам выявить уровень склонности учащихся к организаторской деятельности и уровень сформированности у них лидерских качеств.

Большое внимание в колледже уделяется вовлечению учащихся в различные виды внеучебной деятельности: спортивные и конкурсные мероприятия «Вперед, первокурсник!», «Спорт здоровье, спорт – игра, в спорте молодежь всегда!», интеллектуальное шоу «Путь к здоровью!», профилактические акции «Огнеборец», «Безопасный мир», а также проведению разнообразных тренингов «Хочу быть лидером!», упражнениям и деловым играм «NITRO», «Енотовы круги» и др. После апробации на практике наиболее эффективных методик нами были разработаны методические рекомендации для учащихся «Не бойся стать лидером», использование которых будет способствовать раскрытию лидерского потенциала учащихся, формированию активного стиля общения, обучит тактикам поведения в экстремальных ситуациях [2, с. 18].

В ходе выполнения рекомендаций обучающимся предлагается почувствовать преимущества и трудности роли лидера; определить свои сильные и слабые стороны в тех или иных ситуациях; овладеть техниками лидерского влияния или сплочения группы; расширить представления о лидерстве как способе организации и управления группой; сформировать навыки ставить цели и решать задачи в кратчайшие сроки; развить умения

мотивирования; активизировать свой потенциал в самоуправлении или управлении другими. Кроме того, рекомендуется активное использование метода тренинговых занятий. Наша стратегия обогащения лидерского опыта позволяет активизировать лидерские возможности, а также удовлетворить личностные потребности в достижениях.

В заключение отметим, что сам процесс формирования и развития лидерских качеств является сложным и долгосрочным процессом, поэтому желательно начинать формировать или развивать лидерские качества с первых дней обучения в учреждении образования, что позволит в конечном итоге получить не просто высококвалифицированного специалиста в той или иной области, но и подготовить к профессии личность, которая будет способна брать на себя функции лидера, а также вести группу к успеху и к достижению высоких результатов.

Литература

1. Белинская, Е. П. Как стать лидером / Е. П. Белинская. – М. : Просвещение, 2000. – 250 с.
2. Энциклопедический словарь: в 3 т. / под ред. Б.А. Введенского. – М. : Изд-во БСЭ, 1954. – 540 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чарнецкая В. Ю. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

Научно-технический прогресс, вызвавший бурное развитие промышленности, сельского хозяйства, транспорта, обусловил появление на территории Беларуси большого количества вредных веществ, бытовых и производственных отходов, которые существенно загрязняют и разрушают окружающую среду нашей страны.

Успешное решение существующих экологических проблем не может ограничиться только принятием мер экономического характера. Существенную помощь в этом может оказать деятельность людей, совершаемая на основе глубокого понимания законов природы, осознание того, что человек – это всего лишь часть природы. В сложившихся условиях экологическое воспитание, направленное на формирование у широких слоев населения экологической культуры, рассматривается как актуальная социальная и педагогическая проблема. Подтверждением этому является тот факт, что в обновленной Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь «экологическое воспитание, направленное на формирование экологической культуры личности», выделено в отдельную главу [1, с. 4].

Особая роль в экологическом воспитании подрастающего поколения принадлежит начальной школе, ибо основы экологической культуры человека-гражданина, как и любой другой, закладываются в младшем школьном возрасте. В этот период у ребенка доминирует эмоционально-сенсорное восприятие, начинают формироваться наглядно-образная картина мира и нравственно-экологическая позиция, которая определяет устойчивое отношение ребенка к природной среде и к самому себе.

В постсоветские годы проблема экологического воспитания школьников активно исследовалась отечественными учеными Г. Н. Каропой, Н. К. Катович, С. С. Кашлевым, В. М. Минаевой и др. Однако анализ научных источников свидетельствует о том, что потенциальные возможности учебно-воспитательного процесса начальной школы в плане формирования экологической культуры младших школьников пока остаются малоизученными.

В соответствии с вышеназванной концепцией задачей I ступени общего среднего образования является «накопление и развитие знаний об окружающем мире, становление научно-познавательного и эмоционально-нравственного отношения к окружающей среде» [1, с. 24]. Экологическое воспитание младших школьников мы рассматриваем как непрерывный психолого-педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся экологических знаний, научных основ природопользования, необходимых

убеждений и практических навыков, определенной ориентации и активной жизненной позиции в области охраны, сбережения и приумножения природных богатств. Под экологической культурой учащихся начальной школы мы понимаем сформированную систему научных знаний, направленных на познание процессов и результатов взаимодействия человека, общества и природы; ответственность за природу как национальную и общечеловеческую ценность; готовность к природоохранной деятельности.

Следует отметить, что потенциальные возможности для формирования основ экологической культуры младших школьников заложены как в содержании всех без исключения учебных предметов начальной школы, так и во внеурочной деятельности.

В то же время практика свидетельствует о том, что учителя младших классов не всегда используют возможности учебных занятий и мероприятий воспитательного характера для экологического воспитания, формирования экологической культуры учащихся. Как правило, экологическое воспитание в процессе учебной деятельности в начальной школе проводится эпизодически, без детально разработанной методики. В этих условиях перед учителями начальной школы остро стоит вопрос о такой организации учебно-воспитательного процесса, который был бы ориентирован на формирование экологической культуры школьников.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволила установить, что рациональное и эффективное формирование экологической культуры младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы обеспечивается путем сквозной экологизации всех учебных предметов и внеклассной работы и определяется выполнением следующих педагогических условий: непрерывность и систематичность формирования экологической культуры учащихся в общеобразовательном педагогическом процессе; целенаправленность планирования уроков и воспитательных мероприятий с использованием экологически ориентированного материала; междисциплинарный подход в формировании экологической культуры младших школьников; комплексное использование возможностей уроков и внеклассной работы экологической направленности.

Литература

1. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82 // Зборнік нарматыўных дакументаў МА РБ. – 2015. – № 19. – С. 3–41.

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ КАК КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Шатило Т. П. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – Е. А. Бай, канд. психол. наук, доцент

В условиях современного быстро меняющегося общества возрастает необходимость формировать личность, способную успешно социализироваться, быть устойчивой к переменам в жизни и воздействию негативных факторов внешней среды, достигать успеха. Следует отметить, что эмпирических исследований, посвященных изучению социальной компетентности в раннем юношеском возрасте, крайне мало. Вместе с тем, развитие социальной компетентности в исследуемом возрасте обусловлено потребностью людей в эмоциональном благополучии, умением дифференцировать собственные эмоции и эмоции других людей, необходимостью самоконтроля, самоутверждения, самоопределения и включает развитие качеств личности, способствующих эффективному функционированию лиц раннего юношеского возраста.

По мнению В. Н. Куницыной, за успешную социализацию личности отвечает социальная компетентность, которая включает компоненты: когнитивный (знания о межличностном взаимодействии, рефлексивность), эмоциональный (эмпатия), деятельностный (умения и навыки взаимодействия с другими людьми) [1]. Рефлексивность – это способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, другими личностями [2].

Ранний юношеский возраст – это период между детством и взрослостью, период, когда повышен интерес не только к себе, но и к окружающим, возникают проблемы во взаимоотношениях, возникает потребность быть понятым другим человеком. Важными факторами, влияющими на взаимодействие лиц юношеского возраста с окружающими людьми, выступают эмоциональная готовность к сотрудничеству, чувствительность к психическим состояниям других людей, их стремлениям, ценностям и целям, умение поставить себя на место другого человека, адекватно воспринимать других людей, предсказывать возможные последствия действий [3].

Как выражена у современных юношей и девушек способность к эмпатии? Для ответа на этот вопрос нами было проведено эмпирическое исследование среди 40 учащихся профессионального лицея г. Бреста с использованием теста диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Полученные данные показали, что у респондентов наиболее выраженным является *рациональный* канал эмпатии (5,67). У таких учащихся наблюдается высокая направленность внимания, восприятия и мышления на состояние, проблемы, поведение другого человека. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера.

Второй по степени выраженности у респондентов – это *эмоциональный* канал эмпатии (5,22), что характеризует учащихся как умеющих сопереживать, сочувствовать человеку, эмоционально поддержать его.

Высокие показатели *интуитивного* канала эмпатии (5,03) говорят о том, что респонденты чаще могут предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции формируются различные сведения о партнерах. Интуиция менее зависит от стереотипов, чем осмысленное понимание партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии (4,16), и проникающая способность эмпатии (4,02) отмечены средними показателями. Следовательно, юноши и девушки не проявляют чрезмерного любопытства к другим людям, ни безразличия, а общаются исключительно с целью получения информации, спокойно относятся к переживаниям и проблемам окружающих, а также не прослеживается особого стремления создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности, возможна направленность только на результат, а не на процесс взаимодействия.

Пониженными показателями отмечена идентификация в эмпатии (3,21), что свидетельствует о неразвитом либо игнорируемом умении понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

Таким образом, анализ результатов показал, что высокий уровень эмпатии присущ половине учащихся юношеского возраста, причем у девушек он выражен немного больше, чем у юношей. У 40 % опрошенных выявлен средний уровень и только у 10 % – низкий. Следовательно, большинство респондентов обладают развитыми умениями входить в контакт с другими людьми, предугадывать их эмоциональное состояние, поведение, а также имеют выраженную направленность внимания, восприятия и мышления на другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Однако некоторые учащиеся избегают проявлять сопереживание, сочувствие другим людям, спокойно относятся к переживаниям и проблемам окружающих. Именно эти юноши и девушки должны находиться в зоне внимания педагога социального и педагога-психолога.

Литература

1. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект : структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1995. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 48–59.
2. Куницына, В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына [и др.]. – СПб. : Питер, 2001. – 234 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

БЕЛОРУССКИЙ КАЛЕНДАРЬ НАРОДНЫХ ПРИМЕТ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Шиманская И. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Болбас, д-р пед. наук, профессор

В современном мире установились тенденции обострения экологических проблем, основной причиной которых является сложившееся в обществе потребительское отношение к природе, преобладающее над природосберегающим. Изменить такой характер взаимодействия человека со средой обитания можно прежде всего с помощью воспитания, формируя экологическую культуру личности. В этом отношении значительную роль может сыграть опора на многовековой народно-педагогический опыт. Народная педагогика в течение многих столетий накопила народно-воспитательную мудрость, сохранившуюся в традициях, обычаях, фольклоре, песнях, играх и т. д. Поэтому становится актуальным исследование устного народного творчества, несущего самобытный нравственный кодекс, исторический опыт гармоничного взаимодействия человека с природой, духовного наследия белорусов. Это и обусловило цель работы – раскрыть эколого-воспитательный потенциал в календарных народных приметах.

Погодных примет в народе накоплено внушительное количество, в них концентрируются как каждодневные, так и сезонные наблюдения человека за явлениями окружающей среды, за различными свойствами природных объектов. В данной работе мы обратимся к календарным народным приметам.

Традиционные календарные празднования белорусского народа бытовали с глубокой древности. С годами они пополнялись новыми представлениями о взаимосвязи обычаев, обрядов и метеоизменениях, которые и послужили основанием к появлению народных примет, прочно вошедших в сознание человека на уровне культурно-исторического опыта.

Многовековое сосуществование человека с природой в определенных климатических условиях давало возможность ему всесторонне познавать необъятные просторы родного края. Крестьянин осознавал, что его жизнедеятельность зависит от метеорологических условий, что только от умения ориентироваться в них он сможет упростить свое бытие. Поэтому в народе пытались найти и правильно определить погодную зависимость, ее последовательность, стремились понять и связать ее с праздничными днями и явлениями природы, т. е. учились делать открытия и на их основе рассуждать, объяснять наблюдаемое.

В народе знакомили детей с явлениями неживой природы, отмечали направления ветра, выпадение осадков, закаты и восходы солнца и мн. др., любовались небосводом, восхищались его естественной красотой. Так, наблюдательность человека накапливала разнообразные экологические знания, выстраивала представления об окружающем мире. На их основе в народе высказывались интересные предположения о причинах или событиях атмосферных явлений в определенные календарные дни, предшествующие сезонным погодным проявлениям. Люди пытались понять и связать эти события, рассуждали, строили взаимообуславливающую логическую связь, которая и нашла свое отражение в народных приметах.

Например, предстоящее лето белорусы прогнозировали во время прохождения различных календарных празднований, наблюдая за погодой, стоящей в эти дни: *«Дождж у велікодную ноч абяцае халодное лета, а ціхае, цёплае надвор'е – цёплае лета»* [1, с. 169]; *«На Пахома цёпла – усё лета будзе цёпла», «Калі на Лук'яна падзьме паўночна-заходні вецер – сырое лета»* [2, с. 105, 112].

Еще одним из важнейших объектов, по которому наши предки определяли метеопрогноз, были птицы. В народе к пернатым сложилось особое трепетное и уважительное отношение, которое формировалось у человека в процессе наблюдений за их поведением и образом жизни. Люди восхищались разнообразным и неповторимым пением представителей дикой природы, восторгались их природным изяществом. Такое общение с объектами живой природы эмоционально воздействовало на людей, развивало у них чувственное и восторженное отношение к братьям нашим меньшим, что, в свою очередь, способствовало накоплению экологически значимых знаний, которые и легли в основу сложения примет.

К примеру, какая будет погода осенью, летом и зимой, предсказывали в Петров день, прислушиваясь к пению кукушки: «*Калі зязюля будзе кукаваць да Пятра – восень харошая, а калі на Пятрок – лета доўгае і харошае, снег ня хутка выпадзе*» [2, с. 121]. По песнопению соловья перед Мавром прогнозировали погодные условия весной: «*Салаўі заспявалі перад Маўрай – вясна пачнецца густа, спорна*» [3, с. 318].

Таким образом, календарные народные приметы отражают богатый эколого-воспитательный потенциал. Они занимали центральное место в жизни народа, синтезировали единство религии, человека и окружающего мира. Сама природа родного края, явившаяся основным фактором образования примет, служила великим и мощным средством экологического воспитания подрастающего поколения. В народе через народные приметы передавали экологическую идею о взаимосвязи и взаимозависимости в природной среде. Они служили основным инструментом в формировании эмоционального общения белорусов с природой, в гармонизации отношений и эстетическом восприятии окружающего мира.

Литература

1. Катовіч, А. Веснавыя святы : нарысы. У 2 кн. / А. Катовіч, Я. Крук ; маст. У. У. Васюк, А. Л. Барабанаў. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2005. – Кн. 1. – 359 с.
2. Беларускі народны каляндар / аўт.-уклад. А. Ю. Лозка ; маст. А. І. Дашкевіч. – Мінск : Польша, 1992. – 205 с.
3. Катовіч, А. Веснавыя святы : нарысы. У 2 кн. / А. Катовіч, Я. Крук ; маст. У. У. Васюк, А. Л. Барабанаў. – Мінск : Маст. літ-ра, 2005. – Кн. 2. – 413 с.

МАРКЕТИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ

Шипов В. Р., Новицкая Ю. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

На современном этапе развития общества, изучая деятельность учреждений дополнительного образования детей и молодёжи, можно сделать вывод, что запросы и мотивация молодого поколения все время меняются и значительно отличаются от тех, что были 10–15 лет назад. Школьники сталкиваются со всё большим количеством объектов, пробуждающих их любопытство, интерес и желание. Да и требования родителей достаточно изменились.

Применение педагогического маркетинга на практике поможет обеспечить конкурентоспособность учреждения на современном рынке образовательных услуг, скорректировать содержание программ педагогов, спрогнозировать деятельность самого учреждения на перспективу, спланировать величину набора обучающихся.

Исследования показывают, что предлагать обществу необходимо то, что оно желает, а не навязывать то, что оно уже имеет. В связи с этим, чтобы маркетинг работал на успех учреждения дополнительного образования детей и молодёжи, необходимо соблюдать следующие *правила*: изучение целевой аудитории, ориентация на потребителя, комплексность услуг, гибкость и адаптивность, концентрация усилий на положительный результат, перспектива сотрудничества с потребителем, сочетание деятельности учреждения с активным участием потребителя и др.

Система услуг всегда предусматривает прямые взаимоотношения между потребителем и учреждением. В этом случае каждая сторона должна получить свое и качественно. Главное условие – отношения должны носить характер взаимопомощи, а не соперничества.

В рамках личностного подхода основное внимание должно уделяться изучению интересов и потребностей (взрослых, детей, педагогов).

Как показывают социологические исследования, образовательные и досуговые услуги не отвечают потребностям социально активных, организованных, проблемно мыслящих, гибких и способных к сотрудничеству молодых людей.

Опираясь на исследование В. М. Анишнева и Л. А. Машковой [1], выделим принципы маркетинга образовательного учреждения:

- сосредоточение ресурсов учреждения дополнительного образования на изготовлении таких образовательных услуг, которые реально необходимы потребителям в избранных учреждением сегментах рынка;
- понимание качества образовательных услуг как меры удовлетворения потребности в них;
- рассмотрение потребностей не в узком, а в широком смысле, в том числе за рамками традиционных, известных способов их удовлетворения;
- ориентация на сокращение совокупных затрат потребителя (прежде всего затрат по потреблению образовательных услуг), гибкая политика ценообразования;
- предпочтение методов не реактивного типа, а предугадывающего и активно формирующего спрос;
- ориентация на долгосрочную перспективу рынка;
- перенос центра управленческих решений как можно ближе к потребителю;
- непрерывность сбора и обработки информации о конъюнктуре рынка и его реакциях;
- использование различных методов прогнозирования, оценки ситуации на рынке труда, принятие решений на многофакторной основе;
- комплексность, взаимная увязка конкретных проблем, а также способов и инструментария их решения;
- оптимальное сочетание централизованных и децентрализованных методов управления – центр управленческих решений переносится возможно ближе к потребителю;
- ситуационное управление – принятие решений не только в установленные сроки, но и по мере возникновения, обнаружения новых проблем, изменения ситуации.
- информирование потенциальных потребителей о продуктах организации и воздействие на потребителей с помощью всех доступных средств, прежде всего рекламы в целях склонить их приобрести именно данный товар.

Таким образом, потребности и жизнь человечества из года в год, из века в век меняются, поэтому система образовательных и досуговых услуг населения, как никто другой, должна продумать свой маркетинг. Маркетинговые исследования в учреждении дополнительного образования детей – это непрерывный процесс определения, сбора, анализа и обработки полученной информации о потенциальных потребителях (воспитанниках и их родителях) с целью эффективного удовлетворения выявленных у них потребностей в получении дополнительных образовательных услуг.

Литература

1. Ананишнев, В.М. Маркетинговая деятельность в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25048591&>. – Дата доступа: 28.01.2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Шоломицкая А. С. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – Р. И. Чичурина, ст. преподаватель

В современном обществе коммуникация и Интернет-коммуникация стали неразделимы. Реальное общение в основном заменяет Интернет, но существует феномен, который проникает из онлайн-коммуникации в повседневную жизнь, – это Интернет-мемы (см. Схема 1).

Одной из ключевых проблем, связанных с феноменом Интернет-мема, являются многообразие и разнородность определений понятия «мем» и «Интернет-мем», различающихся от источника к источнику. Термин «мем» впервые употребил биолог-эволюционист Ричард Докинз в 1976 году в книге «Эгоистический ген». Он определял данное понятие как «единицу передачи культурного наследия, единицу имитации» [1].

Исследователи предполагают, что Интернет-мем является способом идентификации «свой-чужой» в культурном пространстве Интернета, мемы используют в рекламе

и маркетинге, они отражают возникающие в обществе различные мнения по поводу острых социальных, политических и экономических проблем [2, с. 6].

В настоящий момент Интернет-мемы ассоциируются с фразой, изображением или видео, вирусно распространяющимся в сети. Они наиболее точно отражают Интернет-культуру как культуру мгновения, где новые значения быстро появляются и так же быстро исчезают.

Основными характеристиками Интернет-мема являются: информационная наполненность, связь с определенной аудиторией, для которой он служит способом выражения эмоций, способность к быстрому распространению от человека к человеку [3, с. 415].

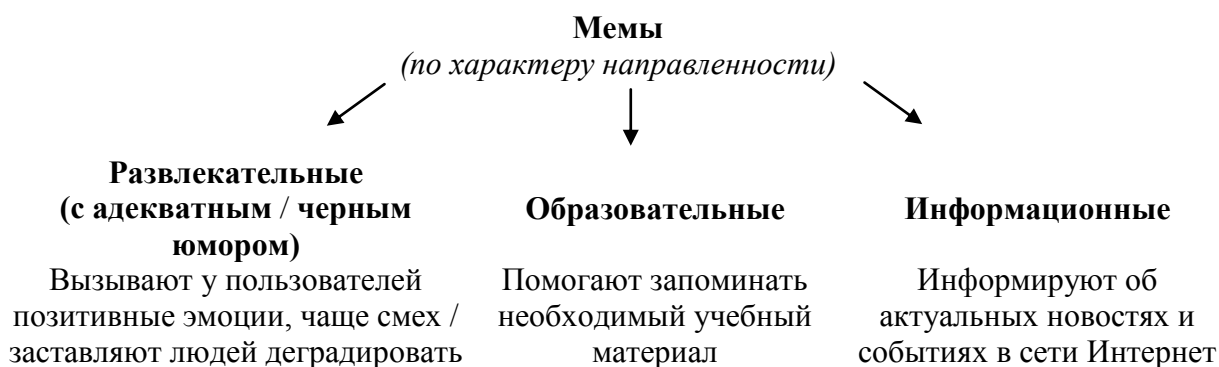


Схема 1. – Виды Интернет-мемов

Так, ученые-социологи неформально выделяют следующие функции мемов:

1. *Выражение эмоций и комический эффект*

Просматривая или создавая Интернет-мемы, пользователь испытывает, прежде всего, позитивные эмоции, чаще всего смех.

2. *Функция, выражающаяся в сплоченности группы*

Практика обмена мемами внутри сообщества укрепляет отношения внутри группы. Таким образом, понимая и передавая мемы, пользователь устанавливает свою идентичность, ассоциирует себя с сообществом «посвященных».

3. *Функция мема как проводника неравенства*

Информацию мемов можно декодировать только при условии понимания происходящих событий. Таким образом, мемы являются проводниками неравенства, исключая из коммуникации тех, кто не имеет культурной базы или новостной осведомленности для их понимания.

4. *Функция воздействия*

Интернет-мемы воздействуют на восприятие и поведение в индивидуальном и общественном аспектах.

Таким образом, спектр функций Интернет-мемов обширен, что доказывает многогранность данного социально-медийного явления.

С целью выявления отношения молодежи к Интернет-мемам было проведено анкетирование. Выборку исследования составили 40 студентов в возрасте от 17 до 18 лет. Были получены следующие результаты исследования, представленные в виде таблицы (см. таблица 1).

Таблица 1. – Результаты анкетирования по выявлению отношения молодежи к Интернет-мемам

Вопросы анкетирования	Ответы респондентов в процентном соотношении	
	+	-
Знаете ли Вы, что такое Интернет-мем?	100 %	0 %
Нравится ли Вам просматривать мемы в сети Интернет?	60 %	40 %
Отправляете ли Вы мемы друзьям?	65 %	35 %
Отправляют ли друзья Вам мемы?	75 %	25 %

Продолжение таблицы 1

Используете ли Вы мемы как источник получения новостей о событиях, происходящих в мире?	65 %	35 %
Используете ли Вы мемы в качестве запоминания учебного материала?	25 %	75 %
Помогают ли мемы укреплять отношения внутри группы?	75 %	25 %
Согласны ли Вы с мнением, что мемы заставляют людей деградировать?	40 %	60 %

Таким образом, явление Интернет-мема является актуальным. Неоднозначность его влияния на молодое поколение отражается, прежде всего, в использовании данного феномена. Так, мем поднимает настроение, помогает улучшить микроклимат группы, запомнить учебный материал, информирует о происходящих событиях в наглядно-образной форме.

С другой стороны, появляется тенденция к созданию аморальных мемов, которые негативно сказываются на ценностной ориентации молодежи, их морали и поведении.

Литература

1. Dawkins, R. *The Selfish Gene* / R. Dawkins. – Oxford : Oxford University Press, 1976. – 224 p.
2. Савицкая, Т. Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvms3.pdf. – Дата доступа : 16.03.2020.
3. Лысенко, Е. Н. Интернет-мемы в коммуникации молодежи / Е. Н. Лысенко // Вестник СПбГУ. – 2017. –10 (4). – С. 410–424.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Яцкевич А. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. А. Карнович, магистр педагогики

Деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками – это интегральное образование, характеризующее активно-деятельностное состояние личности педагога, проявляющееся в общей способности к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, предполагающее сформированность у него профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для выстраивания эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками, обусловленного учетом педагогом специфических характеристик учащихся и соответствием его поведения требованиям и нормам педагогической деонтологии [1].

Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками возможно не только в процессе учебной деятельности, но и при использовании инновационных форм работы, таких как театральная деятельность.

Театр – один из видов искусства, в котором образное отражение жизни достигается средствами сценического представления. Театральная деятельность является духовно-практической деятельностью человека по преобразованию окружающей действительности.

Театральная деятельность дает возможность высших переживаний (катарсис, удивление, прозрение, открытие, восторг), следствием которых является постижение, выбор и принятие высших общечеловеческих ценностей. Структурирование высокой мотивации ведет к активному формированию опыта самоотдачи, заботы, служения людям. Данные качества особенно необходимы будущим педагогам в работе с дезадаптированными подростками.

Студенческий научно-исследовательский кружок – педагогический театр «Личность» – одна из форм организации научной деятельности студентов УО МГПУ им. И. П. Шамякина, направленная на развитие, поддержку и стимулирование навыков научно-исследовательской деятельности будущих педагогов. Научное направление деятельности педагогического театра «Личность» – формирование деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками.

Основной целью работы студенческого научного кружка является содействие активизации научно-исследовательской работы студентов, повышение уровня их теоретических и практических знаний; возможности для каждого студента реализовать свое право на творческое развитие личности в соответствии с его способностями и потребностями.

Цель художественно-творческого процесса – психологическая помощь будущим педагогам (зрителям и участникам) средствами театра, в процессе которой у них формируется ценностное отношение к педагогической деятельности, к внимательному отношению к личности дезадаптированных подростков, умения и навыки конструктивного взаимодействия с ними. Своеобразие этой целевой установки проявляется в том, что на первый план выходит не самопоказ, не радость самореализации в театральном искусстве, а удовлетворение от «открытия» эффективных форм и методов взаимодействия с данной категорией детей, что стимулирует личностное и профессиональное развитие каждого участника театра.

В отличие от профессионального театра, где основной целью является создание художественных произведений, важнейшей задачей педагогического театра является развитие гуманистической направленности личности будущих педагогов, а также ряд других задач:

1. Формирование у будущих педагогов деонтологического самосознания;
2. Формирование у будущих педагогов деонтологической культуры поведения;
3. Формирование у студентов деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками-инофонами;
4. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с подростками с девиантным поведением;
5. Формирование умений и навыков продуктивного взаимодействия с дезадаптированными одаренными учащимися;
6. Формирование умений и навыков взаимодействия с дезадаптированными подростками с особенностями психофизического развития;
7. Психолого-педагогическая работа по подготовке студентов к профессиональному самоопределению.

Педагогический театр в процессе своей реализации использует следующие средства обучения и воспитания: вербальные, наглядные, видео- аудио средства, компьютерные, действенно-практические. В рамках педагогической драматизации и театрализации используются разные виды искусства, например, инновационные дидактические средства (пение, декламация, драматизация, стихи, танцы, сценки и др.).

Литература

1. Карпович, И. А. Структура деонтологической готовности будущих педагогов / И. А. Карпович // Вестник ПГУ. Серия Е, Педагогические науки. – 2019. – № 15. – С. 17–24.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

ПЛАНИРОВАНИЕ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ

Андрейчук Д. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

На современном этапе в общеобразовательной школе должен быть создан методический комплекс по профориентационной работе с учащимися, в который включаются: информация об учебных заведениях Республики Беларусь и своей области (города); каталог профессий; информация о новых профессиях (риэлтор, крупье,

менеджер по рекламе, вебдизайнер и др.); профессиограммы; методические рекомендации по организации учебно-воспитательной работы (нормативно-правовая база); банк диагностических методик по профориентации; исследовательские работы учащихся.

На основе нормативной базы по профориентационной работе в школе составляются комплексно-целевая программа по профессиональному самоопределению учащихся на определенный (например, трехлетний) период; план профориентационной работы школы на учебный год, включающий такие направления, как организационная работа, работа с учащимися, работа с родителями, работа с педагогическим коллективом; план профориентационной работы в шестой школьный день (например, 1 раз в месяц в субботу проведение мероприятий профориентационной направленности).

С учетом мероприятий, отраженных в планах, каждый классный руководитель планирует профориентационную работу с классом, внося в план как общешкольные, так и классные формы работы. При этом составляется план профессионального самоопределения для каждого учащегося.

Некоторые авторы выделяют следующие процессуальные критерии эффективности профориентационной работы:

индивидуальный характер любого профориентационного воздействия (учет индивидуальных особенностей школьника, характера семейных взаимоотношений, опыта трудовых действий, развития профессионально важных качеств);

направленность профориентационных воздействий, прежде всего на разностороннее развитие личности (предоставление свободы в выборе профессии, создание возможности для пробы сил в различных областях профессиональной деятельности, пробуждение активности в самостоятельном выборе сферы профессиональной деятельности и определении профессионального плана) [1].

К основным психолого-педагогическим показателям эффективности профориентационной работы, по мнению ряда авторов (Л. В. Виленчик, Л. С. Козыренцева и др.), относятся:

Достаточность информации о профессиях и путях их получения. Показателем достаточности информации в данном случае является ясное представление учащихся о требованиях профессии к человеку, конкретном месте её получения, потребностях общества в данных специалистах.

Потребность в обоснованном выборе профессии. Показатели сформированности потребности в обоснованном профессиональном выборе – это самостоятельно проявляемая школьником активность по получению необходимой информации о той или иной профессии, желание (не обязательно реализуемое, но проявляемое) пробы своих сил в конкретных областях деятельности, самостоятельное составление своего профессионального плана.

Уверенность школьника в социальной значимости труда, т. е. сформированное отношение к нему как к жизненной ценности. По данным исследований жизненных ценностей учащихся VIII–XI классов, отношение к труду как к жизненной ценности прямо соотносится у них с потребностью в обоснованном выборе профессии.

Степень самопознания школьника. От того, насколько глубоко он сможет изучить свои профессионально важные качества, во многом будет зависеть правомерность его выбора.

Наличие у учащегося обоснованного профессионального плана. Показателем обоснованности является умение соотносить требования профессии к человеку со знанием своих индивидуальных особенностей.

Как показывает анализ школьной практики, ведущими факторами, определяющими эффективность профориентационной работы в школе, выступают:

- сформированность у старшеклассников профессиональной направленности личности;
- наличие у них профессиональных интересов, склонностей, намерений, мотивов выбора профессии;
- личность профориентатора (классного руководителя, педагога социального, педагога-психолога).

Литература

1. Виленчик, Л.В. Система профориентационной работы в учреждениях образования / Л. В. Виленчик // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 10. – С. 3–12.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Блоцкая А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Социальное проектирование впервые появилось в науке в XX веке, когда стало очевидным, что умалчивание социальных аспектов развития опасно серьезными издержками в функционировании современного общества.

В социальном проектировании используются некоторые принципы, являющиеся общенаучными, однако в частной области приобретающие специфическое содержание. Метод, представляющий собой систему регулятивных принципов познавательной деятельности, характеризуется следующими свойствами: 1) ясность; 2) детерминированность; 3) направленность; 4) результативность; 5) надежность; 6) экономность [1].

Проект – это деятельность, направленная на достижение определённого результата, создание определённого, уникального продукта.

Педагогический проект – разработанная система и структура действий для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий в условиях имеющихся ресурсов.

Социально-педагогический проект – тип социального проектирования, предполагающий создание в ходе осуществления проекта нового, ранее не существовавшего в ближайшем социальном окружении, социально значимого продукта, являющегося педагогическим средством разрешения противоречия между социальной трудностью, лично значимой проблемой и потребностью личности.

Социально-педагогические проекты в настоящее время направлены на решение различных проблем: профилактика социального сиротства; проблемы социальной интеграции и дезинтеграции; трудности в расширении социальных связей; профилактика преступности несовершеннолетних, и в том числе содействие в адаптации детям, оставшимся без попечения родителей.

На современном этапе одним из эффективных путей решения проблем сиротства является создание комплексных целевых программ и социально-педагогических проектов, придание им приоритетного характера на определённый период.

Исследователи считают основными проблемами детей, оставшихся без попечения родителей, отсутствие социальных и бытовых навыков, повышенный уровень стресса и т. д. Как показывает практика, многое из этого можно решить с помощью проектной деятельности, выполняющей коррекционную работу в виде терапии и тренингов.

По мнению специалистов, при работе с детьми 3–5 лет наиболее подходящей является игровая терапия, так как в таком возрасте ребёнку трудно ясно описать свои мысли и чувства. Но они способны в игре «показать» свои мысли, переживания, желания и страхи [2].

С целью решения проблемы адаптации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, нами разработан социально-педагогический проект, основанный на применении игровых технологий.

Цель проекта: содействие в социальной адаптации детям дошкольного возраста, оставшимся без попечения родителей, в условиях социально-педагогического учреждения.

Задачи проекта: 1. Проведение входной диагностики для выявления уровня адаптационных возможностей детей, оставшихся без попечения родителей; 2. Помощь в позитивной адаптации ребёнка, оставшегося без попечения родителей, в условиях интернатного учреждения; 3. Содействие ребёнку в усвоении социальных и бытовых

навыков; 4. Проведение итоговой диагностики для выявления уровня адаптационных возможностей детей, оставшихся без попечения родителей.

Методы: наблюдение, беседа, игровая терапия, картографирование.

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный этап: организационная работа, подготовка диагностических методик.

2. Диагностический этап: диагностика детей в процессе игры с целью выявления проблем. Деление детей по схожести проблем на игровые группы;

3. Основной этап: проведение цикла тренинговых и игровых занятий с целью коррекции выявленных отклонений в поведении и адаптации к интернатному учреждению;

4. Контрольно-аналитический этап: организация итоговой диагностической работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальное проектирование – это процесс создания прототипа, проработки социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений.

Одной из главных задач всех специалистов является проектирование программ социальной адаптации воспитанников, которое позволяет своевременно выявить и разрешать проблемы данной категории детей [3].

Литература

1. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : «Логос», 1999. – 272 с.

2. Гавров, С. Н., Образование в процессе социализации личности / С. Н. Гавров, Н. Д. Никандров. – М. : Вестник УРАО, 2008. – № 5. – С. 21–29.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ САМОРАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Богданова О. П. (ГУ ЮНПУ им. К. Д. Ушинского, Одесса)

Научный руководитель – Н. Н. Черненко, д-р пед. наук, профессор

Реализация новых векторов развития образования требует использования инновационных педагогических технологий, поиска новых или усовершенствованных концепций, принципов, подходов к образованию, существенных изменений в содержании, механизмах, методах, формах обучения, управления образовательным процессом в учебных заведениях.

Различные аспекты саморазвития и самосовершенствования рассматривают в своих трудах такие ученые, как В. Гладкова, С. Гончаренко, М. Евтух, В. Лозовая, А. Савченко, А. Сущенко, Н. Черненко, Л. Хомич и др.

Особое место среди реалий занимает проблема организации обучения, в частности, ее сектор качества также привлекает внимание государственных деятелей, ученых, практиков. Реформирование образования, модернизация его процессов управления зависит от руководителя учебного заведения. Трудно поддаются трансформации закрепленные десятилетиями механизмы работы педагогов, поэтому приобретает актуальность вопрос как внешнего воздействия руководства на активизацию деятельности педагогов для самосовершенствования, так и организация собственной системы саморазвития.

В толковом словаре украинского языка понятие «саморазвитие» рассматривается в нескольких смыслах: во-первых, как умственное или физическое развитие человека, которого она достигает самостоятельными занятиями, упражнениями; во-вторых, как развитие кого-либо собственными силами, без влияния, содействия каких-либо внешних сил; в-третьих, как самодвижение [1, с. 45]. «Самосовершенствование» толкуется как совершенствование самого себя (физическое, нравственное и др.), совершенствование профессионального мастерства [1, с. 30].

Отметим, что под самосовершенствованием понимаем целенаправленную деятельность человека по изменению личности. Саморазвитие рассматриваем как осознанный и управляемый личностью процесс, в результате которого происходит совершенствование

физического, умственного и нравственного потенциала человека, раскрытие его индивидуальности. Важнейшим фактором саморазвития личности можно считать самопознания, на основе которого человек имеет возможность самоопределяться в своей деятельности, заниматься собственным самосовершенствованием и реализовать на практике свои личностные возможности.

В исследовании приняли участие руководители учебных заведений (по методике В. Никишиной).

Результаты опроса дают возможность констатировать, что, независимо от возраста (30–65 лет) и управленческого стажа респондентов (от 3–20 лет), только 11,1 % не занимаются активным саморазвитием, 22,3 % респондентов занимаются им, но отсутствует система саморазвития, ориентация на развитие зависит от различных условий, 11,1 % опрошенных вообще находятся в состоянии остановленного саморазвития, 55,5 % – занимаются активным саморазвитием.

Проанализировав ответы респондентов, можем утверждать, что большинство 77,8 % опрошенных занимаются саморазвитием, у некоторых (22,3 %) отсутствует разработанная система, но они осознают ее значимость и необходимость в профессиональной деятельности руководителя учебного заведения в современных условиях.

Итак, современное состояние изменений в учебных заведениях сопровождается функционированием информационного общества, главной чертой которого является превращение информации в один из главных производственных ресурсов. Поэтому профессиональная подготовка будущих руководителей, их информационная культура и профессиональная готовность к постоянному саморазвитию требуют особого внимания.

Литература

1. Словник української мови [Електронне джерело] / Колектив авторів. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/samovdoskonalennja>. – Дата доступу: 10.02.2020.

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С ВОСПИТАННИКАМИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

Вересович О. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Специфика коррекционно-реабилитационной деятельности педагога социального с воспитанниками в условиях социально-педагогического центра обуславливается характеристиками следующих категорией детей, с которыми он взаимодействует.

1. Дети, находящиеся в предкризисном или кризисном состоянии.

Работа педагога социального с этой категорией детей ориентирована на социальное оздоровление внутреннего мира ребенка. Педагог социальный должен владеть приемами экстренной диагностики ситуации, в которую попал ребенок – в семье, в школе, коллективе; выявления причин возникновения социально-личностно-эмоциональных нарушений [1]. Основными видами деятельности специалиста в этом направлении являются индивидуальное консультирование; включение подростков в тренинговые группы с целью коррекции негативных эмоционально значимых ситуаций; индивидуальная работа с системой ценностей ребенка; обучение социальным навыкам, способам эффективного общения, конструктивному поведению в конфликтных ситуациях.

Кроме этого, работа ведется с семьей с целью установления значимых взаимоотношений между ребенком и родителями. Такая работа предполагает диагностику педагогических позиций семьи; индивидуальное консультирование; включение родителей в тренинговые группы, направленные на обучение эффективному родительскому взаимодействию с ребенком.

Работа с детьми, находящимися в кризисном состоянии, обусловленным их агрессивным поведением, направлена на коррекцию и решение проблемной, неразрешимой для них ситуации. В работе с данной категорией детей используются: экстренная диагностика эмоционального состояния; выявление причин данной проблемы; обучение навыкам разрешения возникающих проблем и умениям управлять своими эмоциями; работа над формированием позитивной «Я-концепции».

Наказание и поощрение таких детей осуществляется по заранее оговоренной схеме (взаимодействия с ребенком), а также согласно рекомендациям психолога и медицинского работника. Используются методы убеждения, внушения, контроля, переключения [1].

2. Бездомные дети. Работа педагога социального с ними включает создание условий для выживания таких детей (организация ночлега, питания, медицинской помощи) и освобождение от негативного опыта прошлой жизни через укрепление веры в себя и свое будущее [2]. Ведется планомерная работа по «завоеванию» доверия у таких детей и ориентация их на проживание в социально-педагогическом учреждении (детский дом, школа-интернат и др.).

3. Дети, склонные к употреблению ПАВ. Основной метод работы с такими детьми – патронаж, основная форма работы – организация социально-психологического тренинга, направленного на формирование позитивной «Я-концепции». При необходимости, посредническая помощь в обращении к специалистам медицинского профиля.

4. Деадаптированные дети. Работа с деадаптированными детьми в условиях СПЦ направлена на то, чтобы поставить девиантное поведение под социальный контроль, включающий в себя:

- замещение, вытеснение наиболее опасных форм девиантного поведения общественно-полезными или нейтральными;
- направление социальной активности ребенка в социально приемлемое русло;
- отказ от уголовного или административного преследования подростков, занимающихся бродяжничеством, наркоманией, гомосексуализмом, проституцией и др.;
- создание специальных служб социальной помощи: суицидологической, наркологической и т. д. [3].

Коррекционно-реабилитационная работа с воспитанниками СПЦ осуществляется через индивидуальные и групповые формы работы.

Таким образом, коррекционно-реабилитационная работа с детьми, находящимися в условиях социально-педагогического центра, предполагает помощь ребенку в восстановлении гармоничных отношений с семьей, друзьями, школьным ученическим и педагогическим коллективом путем регулярного патронажа и коррекции возникающих социальных проблем, конфликтов; коррекцию отклоняющегося поведения; помощь в адаптации к изменившимся условиям среды и др.

Литература

1. Войтко, Н. В. Реабилитация воспитанников социального приюта посредством программы социализации / Н. В. Войтко // Социально-педагогическая работа. – 2011. – № 4. – С. 30–34.
2. Простак, Г. Д. Реабилитационно-воспитательная работа в социально-педагогическом учреждении / Г. Д. Простак // Социально-педагогическая работа. – 2011. – № 4. – С. 35–42.
3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие / М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2002. – С. 55–61.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Вероха Т. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Кузьменко, преподаватель

Гендерный подход является концептуальной составляющей современного образования. Формирование гендерной культуры рассматривается как один из базовых компонентов культуры личности. Гендерное воспитание значительно расширяет

возможности свободного духовного развития личности, способствует реализации внутреннего потенциала каждого ребенка, раскрытию его способностей и интересов.

В философии «гендер» рассматривается как понятие, определяющее социальный аспект различия полов.

«Гендер» – это социальные проявления принадлежности к полу или «социальный пол», специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой (Р. Столлер); «гендер» – социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик, проявляющихся в общении и взаимодействии. Базовым образованием в гендере является психологический пол личности, т. е. достижение определенного уровня самосознания и половой идентификации, реальное овладение мужской и женской ролью» (А. А. Чекалина).

В нашем исследовании мы определяем гендерное воспитание как процесс, направленный на формирование гендерной культуры детей и учащейся молодежи, представлений о роли и жизненном предназначении мужчины и женщины в современном обществе, их социальном статусе, функциях, нравственных основах отношений в обществе и семье.

Критерием сформированности гендерной культуры личности является ее гендерная воспитанность, представляющая собой сложное личностное образование. Оно включает в себя знание основ гендерной культуры (когнитивный компонент), потребность в реализации себя как представителя определенного пола и социальной роли (эмоционально-ценностный компонент), владение способами поведения и взаимодействия с другими людьми в соответствии с принятыми в социуме гендерными нормами (поведенческий компонент).

Исследователи гендерной социализации учащихся современной школы в качестве путей решения данной проблемы определяют: совершенствование системы воспитательной работы школы по формированию гендерной культуры учащихся, поиск эффективных форм и методов работы; введение в программу общеобразовательной школы специальных гендерно-ориентированных курсов и факультативов; повышение гендерной культуры педагогов; привлечение педагогов-мужчин для работы в школе; сотрудничество со специалистами медицинского и юридического профиля в вопросах гендерного воспитания учащихся; организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи, усиление роли семьи в предоставлении образцов гендерных отношений.

Изучив опыт современной школы по гендерному воспитанию учащихся, в его системе мы выявили следующие формы и методы работы:

проведение факультативных занятий гендерной проблематики, таких как «Права человека: гендерный аспект», «Мужчины и женщины в истории и современном мире», «Гендерное знание как путь к гармонии во взаимоотношении полов» и др.;

культурно-массовая работа (проведение мероприятий, организация деятельности клубов, кружков и объединений по интересам гендерной направленности, таких как «Искусство понимать друг друга», «Я – настоящая женщина», «Я – настоящий мужчина», «Хозяюшка», «Мастер на все руки»);

организация исследовательской работы по изучению гендерных проблем современного общества;

проведение информационно-пропагандистской работы (тематических выставок, конкурсов коллажей, плакатов, оформление стендов и др.);

использование интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе, проведение семинаров, тренингов, ролевых игр, диспутов, часов общения, откровенных разговоров, гостиных и др.;

индивидуальная работа с учащимися, проведение психологического и социально-педагогического консультирования по проблемам гендерного поведения и взаимодействия;

повышение гендерной культуры педагогов и родителей учащихся.

Содержание воспитательной работы по гендерному воспитанию заключается в создании условий, способствующих формированию у учащихся представлений о роли мужчины и женщины в современном обществе, усвоению знаний о сущности гендера, гендерной роли, гендерной культуры, формированию готовности к принятию и исполнению своей гендерной роли, ценностного отношения к любви, браку, материнству и отцовству, стремления к достижению взаимопонимания во взаимоотношениях.

Важным является создание пространства позитивного общения мальчиков и девочек, равноправных отношений и партнерской деятельности, поддержка проявлений рыцарских поступков мальчиков и женственного поведения девочек. Речь идет о создании соответствующей духовно-нравственной среды образовательного учреждения, способствующей формированию гендерной культуры личности.

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Власова И. В. (ФГБОУ ВоГУ, Вологда)

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

В современном обществе среди молодежи является популярным образ успешного человека, поэтому многие молодые специалисты стараются ему соответствовать, чтобы оставаться востребованными на рынке труда. Необходимость быть все время в «форме», брать на себя ответственность, постоянно находиться в большом количестве контактов с людьми, коллегами, руководством может привести к эмоциональному перенапряжению и снижению эффективности в работе. Поэтому необходимо проводить диагностику «выгорания» и определять способы ее профилактики.

Своевременное выявление уровня профессионального выгорания специалистов сферы государственной молодежной политики способствует сохранению эффективной деятельности и благоприятному психологическому климату в коллективе.

Цель исследования – выявить уровень профессионального выгорания среди специалистов сферы государственной молодежной политики.

Объект исследования – профилактика профессионального выгорания.

Методы исследования: авторский опрос, изучение опыта работы.

Для выявления уровня профессионального выгорания среди специалистов сферы государственной молодежной политики был проведен опрос среди сотрудников центра «Содружество» города Вологды. Для этого использовался опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, целью которого было определить, какие переживания возникают у специалистов в процессе их деятельности [1].

Опросник определяет профессиональное выгорание по трем компонентам: «Психоэмоциональное истощение»; «Деперсонализация» (личностное отдаление); «Редукция личных достижений» (профессиональная мотивация).

Участниками опроса стали 24 человека. Каждому респонденту необходимо было ответить на 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с работой. Испытуемые отмечали ту позицию, которая соответствует частоте их мыслей и переживаний: 1 – «никогда» (0 баллов), 2 – «очень редко» (1 балл), 3 – «иногда» (3 балла), 4 – «часто» (4 балла), 5 – «очень часто» (5 баллов), 6 – «ежедневно» (6 баллов).

При обработке результатов по первому компоненту складывались баллы по вопросам 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20; по второму компоненту – 5, 10, 11, 15, 22; по третьему компоненту – 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. Далее результаты одного респондента суммировались по всем трем компонентам и определялся уровень «выгорания» (0–23 – крайне низкий; 24–49 – низкий; 50–75 – средний; 76–101 – высокий; 102–132 – крайне высокий).

По сумме баллов по всем трем шкалам получились следующие результаты: 18 опрошенных со средним уровнем психического выгорания, 5 – с высоким и 1 – с низким. Таким образом, у 5 обследуемых выражены такие стороны «выгорания», как истощенность

эмоциональных, физических и энергетических ресурсов. Прослеживается эмоциональное и физическое утомление, равнодушие и холодность по отношению к окружающим с признаками депрессии и раздражительности. Другими словами, проявляется личностное отдаление. У 18 человек, несмотря на то, что прослеживаются характеристики «выгорания», все же присутствует достаточный уровень профессиональной мотивации для сохранения эффективной деятельности.

Проведенное исследование позволяет с уверенностью утверждать, что для предотвращения повышения уровня «выгорания» в коллективе необходимо принимать различные меры профилактики. А именно: работу с индивидуальными особенностями специалистов, улучшение психологического климата в коллективе и организации деятельности.

В работе с индивидуальными особенностями особое внимание необходимо уделять развитию креативного мышления, так как креативность является мощным фактором развития личности, определяет ее готовность к изменениям и отказ от стереотипов.

Вторым важным направлением выступает развитие у молодых специалистов умения разрешать конфликтные ситуации, находить конструктивные решения, пересматривать систему ценностей и мотивов, которые препятствуют личному и профессиональному совершенствованию. Этому может поспособствовать проведение ряда тренингов.

Третье направление связано со снятием стрессовых состояний, вызванных напряженной деятельностью, обучением техникам расслабления и контроля собственного психического и физического состояния и повышением стрессоустойчивости.

В работе по улучшению психологического климата в коллективе важным аспектом выступает создание коллектива, существующего как единое целое и поддерживающего друг друга.

Обеспечение возможности профессионального роста, повышение мотивации со стороны руководства может обеспечить смягчение развития «выгорания». Немаловажным является организация рабочего места и времени.

Таким образом, результаты опроса специалистов молодежного центра «Содружество» приводят к необходимости применять комплексную профилактику, которая будет включать в себя работу с индивидуальными особенностями молодых специалистов по улучшению психологического климата в коллективе, оптимизации труда.

Литература

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 421 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Воеводова А. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент

Воспитание и психологический климат в семье играют огромную роль в формировании и развитии личности ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР). В то же время семья сталкивается со значительным числом проблем, затрудняющих воспитание «особенного» ребенка и его интеграцию в социальную среду [1]. Важным звеном в системе государственной поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, выступает социально-педагогическое сопровождение. Цель сопровождения – это предоставление родителям квалифицированной помощи специалистов, направленной на гармонизацию и оптимизацию внутрисемейных воспитательных отношений, поддержку семьи в перестройке

отношений с социальным окружением, преодолении социальной изоляции и интеграции ребенка в общество.

Наше исследование направлено на изучение работы учреждений общего среднего образования по организации социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОПФР. В настоящее время нами разработан и проходит апробацию социально-педагогический проект «Мы живем под одним солнцем!».

Цель проекта – внедрение в деятельность учреждения общего среднего образования новой технологии работы с родителями в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства.

Задачи: установление контакта со всеми членами семьи и самим ребенком; повышение уровня компетенции родителей в области обучения и воспитания детей; ознакомление родителей с информацией, имеющей практическую значимость; обмен опытом семейного воспитания; оптимизация детско-родительских отношений; гармонизация внутреннего состояния, поиск и осознание личностных ресурсов родителей.

Направления работы: социально-психологическая поддержка семьи, повышение педагогической культуры и информационной компетентности родителей, сохранение и укрепление нравственного, физического и психического здоровья родителей.

По мере стабилизации и закрепления положительных достижений семейные группы, участвовавшие в проекте, станут источником помощи и будут участвовать в обмене опытом с другими семьями.

Литература

1. Айвазян, Е. Б. Проблемы особой семьи / Е. Б. Айвазян [и др.] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 2. – С. 182.

ВОЗМОЖНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СФЕРЕ ЖКХ

Волкова К. В. (ФГБУ ВО ВоГУ, Вологда)

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

Потребность в жилье входит в число первичных потребностей человека, а жилищный вопрос относится к одной из основных социальных проблем. Нами изучена нормативно-правовая документация в сфере жилищно-коммунального хозяйства (далее – ЖКХ), а именно «Стратегия развития жилищно-коммунального хозяйства в Российской Федерации на период до 2020 года». Мы пришли к выводу, что существует необходимость социальных реформ в данной сфере.

В целях создания условий для поддержания стандарта уровня и качества жизни применяются и развиваются механизмы реализации социальной работы в сфере ЖКХ:

1. Формирование рациональной системы выплаты компенсаций на оплату жилья и коммунальных услуг.

2. Подготовка системы компенсаций малоимущим слоям населения с учётом доходов на одного члена семьи в пределах установленных социальных норм и упорядочение системы льгот по оплате за данные услуги.

3. Реализация мероприятий по предоставлению материнского (семейного) капитала на улучшение жилищных условий граждан, имеющих двух и более детей, государственная поддержка в решении жилищной проблемы молодых семей, признанных в установленном порядке нуждающимися в улучшении жилищных условий, а также семей с тремя и более детьми.

4. Реализация ипотечных программ для отдельных категорий граждан – врачей, молодых ученых, молодых семей.

5. Предоставление возможности направлять средства материнского капитала на погашение ипотечного кредита и процентов по нему до достижения ребенком возраста

трех лет; реализация накопительной ипотечной системы жилищного обеспечения военнослужащих и так далее.

В период реформирования сферы ЖКХ необходимо уделять значительное внимание программе социальной защиты населения. Несмотря на то, что целью реформирования и модернизации ЖКХ является повышение качества ЖКУ, обеспечение социальных гарантий малоимущим гражданам, приоритетом частных предприятий, появляющихся на рынке ЖКХ, становится прибыль.

Исходя из этого, социальная работа и социальная поддержка ПСУ в сфере ЖКХ уходит на второй план. В настоящее время в России она носит характер субсидиарной адресной помощи и осуществляется в двух формах: предоставление мер социальной поддержки в виде льгот на оплату жилых помещений и коммунальных услуг и предоставление субсидий на оплату ЖКУ малоимущему населению.

Вследствие чего возникает необходимость введения должности «специалист по социальной работе» в сферу ЖКХ. Потребность в данных кадрах подтверждается также следующими аспектами:

1. Стремление государства обеспечить социальную стабильность общества путем защиты населения от экономической, социальной и других негативных сторон рынка.

2. Потребность общества в воспроизводстве здорового населения (в психологическом, социальном и физическом аспекте).

Проведенное исследование возможности внедрения социальной работы в сферу ЖКХ показало, что есть множество параллелей социальной работы данной сферы с другими. Далее представлены примеры параллелей:

1. Методологический аппарат: основная цель – повышение качества и уровня жизни населения путем установления гармоничного взаимодействия ПСУ с окружающей средой. Во многих сферах предметом деятельности является – социальное благополучие населения.

2. Принципы социальной работы в ЖКХ аналогичны принципам других сфер деятельности специалистов по социальной работе. Большинство из них продиктованы требованиями законодательства.

3. Направления социальной работы в ЖКХ также основаны на ФЗ № 442 «О социальном обслуживании граждан в РФ», а также Стратегии развития жилищно-коммунального хозяйства в Российской Федерации на период до 2020 года.

4. Категории ПСУ в сфере ЖКХ охватывают большую часть населения. Каждый гражданин РФ имеет право на социальную поддержку и защиту, в том числе в ЖКХ.

5. Функции специалиста по социальной работе в сфере ЖКХ определяются принципами, направлениями и оказываемыми услугами.

Все вышеперечисленное дает право утверждать, что социальная работа в сфере ЖКХ заслуживает внимания исследователей и ученых, с целью более подробного изучения специфики данной сферы. Результатом этого исследования должно стать распространение такой кадровой единицы, как «специалист по социальной работе в сфере ЖКХ».

Литература

1. Об утверждении Стратегии развития жилищно-коммунального хозяйства в РФ на период до 2020 года 26 января 2016 года № 80-р [Электронный ресурс]: <http://docs.cntd.ru/document/420332147>. – Дата доступа: 15.04.2020.

2. Об основах социального обслуживания граждан в РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/. – Дата доступа: 15.04.2020.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СТАЦИОНАРНОЗАМЕЩАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЛОГОДСКОМ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОМ ИНТЕРНАТЕ № 1

Гакман К. А. (ФГБОУ ВО ВоГУ, Вологда)

Научный руководитель – О. А. Маркевич, канд. филол. наук, доцент

В соответствии с ФЗ РФ № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» и ФЗ РФ № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» социальная и медицинская реабилитация граждан, страдающих

психическими расстройствами, проводится в государственных учреждениях. Наиболее распространенной формой оказания социальных услуг является стационарное обслуживание граждан с ментальными расстройствами в психоневрологических интернатах. Данная форма предполагает нахождение получателей социальных услуг в изолированном от общества учреждении, что негативно сказывается на их социализации и реабилитации.

В связи с насущной потребностью реформирования системы работы психоневрологических интернатов 23 июля 2019 г. издан Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 519 «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») по развитию в субъектах Российской Федерации стационарозамещающих технологий социального обслуживания граждан, страдающих психическими расстройствами, на 2019–2024 годы».

Стационарозамещающие технологии – это комплекс мер, направленных на социальное обслуживание, социальную поддержку граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации, без помещения их в стационарные организации социального обслуживания [1, с. 15].

В деятельности Вологодского психоневрологического интерната № 1 внедрены две стационарозамещающие технологии. Первая из них – «Социальная реабилитация инвалидов в квартирах внешнего проживания» – применяется в работе с гражданами молодого возраста от 18 до 35 лет, являющимися получателями социальных услуг учреждения. Вторая – «Организация деятельности группы сопровождаемой занятости с дневным пребыванием в условиях психоневрологического интерната» – с гражданами с инвалидностью в возрасте 20–23 лет, имеющими ментальные нарушения и проживающими в г. Вологде, но не являющимися получателями социальных услуг учреждения [2, с. 51].

Практика внедрения данных технологий свидетельствует о несомненных преимуществах, обеспечивающих: повышение жизненной позитивной активности у получателей социальных услуг; формирование коммуникативных и социально-трудовых навыков, навыков досуговой деятельности в группе сверстников; расширение кругозора, социально-нравственных представлений об окружающем мире.

В ходе исследования была определена перспектива внедрения технологии «Организация деятельности группы сопровождаемой занятости с дневным пребыванием в условиях психоневрологического интерната» в рамках специальной программы. Ее цель – адаптация людей с ментальной инвалидностью к условиям самостоятельной жизни вне дома, расширение круга общения, получение новых социокультурных представлений и практических коммуникативных и социальных навыков.

Для составления и дальнейшей реализации программы было проведено анкетирование группы ментальных инвалидов, посещающих занятия в рамках стационарозамещающей технологии, и их родителей. Исследование проводилось с целью изучения наиболее предпочтительных направлений работы и возможности реализации нового направления работы. В результате анкетирования, проведенного с ментальными инвалидами, было выявлено: 80 % исследуемых посещают занятия больше 2 лет; 70 % респондентов отметили наиболее интересными такие направления занятий, как музыка, творческая мастерская, психологическая мастерская; из дополнительных направлений занятий респонденты отметили куклотерапию, танцы и прочие подвижные занятия.

Из данных результатов следует вывод о том, что наиболее интересными направлениями занятий являются музыка, творческая мастерская и психологическая мастерская; из дополнительных направлений занятий опрашиваемые выбрали танцевальную терапию, куклотерапию.

Таким образом, анализ данных исследования показал, что стационарозамещающие технологии в Вологодском психоневрологическом интернате № 1 способствуют инновационному развитию учреждения и повышают качество услуг. Технология «Организация деятельности группы сопровождаемой занятости с дневным пребыванием в условиях психоневрологического интерната» при наличии выявленных преимуществ нуждается в совершенствовании путем разработки и реализации специальной программы социокультурного направления деятельности.

Литература

1. О стационарозамещающих формах социального обслуживания на дому в комплексных центрах социального обслуживания населения Вавожского и Завьяловского районов Удмуртской Республики: Постановление Коллегии от 26.05.2016 № 2/2 // Российская газета. – 2016. – 15 июня. – С. 15.
2. Пашичева, М. А. Проектирование и реализация инновационных стационарозамещающих технологий в психоневрологическом интернате / М. А. Пашичева [и др.] // Социальное обслуживание. – 2017. – № 12. – С. 51–58.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ У ПОДРОСТКОВ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ХАРАКТЕРА

Грибанова Я. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

В последние годы в связи с общественным кризисом общества интерес к проблеме девиантного поведения значительно вырос, что обусловило необходимость более тщательного исследования причин, форм, диагностики девиантного поведения, поиска более эффективных мер социального контроля. Проблема девиантного поведения учащихся обусловлена тем, что в современной системе образования не всегда в достаточной мере налажена система профилактических мер по коррекции девиантного поведения школьников, что требует разработки и внедрения программ правовой культуры учащихся в условиях современной школы.

Изучив опыт работы специалистов социально-педагогической и психологической службы (СППС) ГУО «Средняя школа № 8 г. Мозырь», мы отметили специфику их работы по профилактике у учащихся поведенческих девиаций, в частности делинквентного характера, которая заключается, прежде всего, в поэтапном характере работы. Такая работа включает 3 этапа: 1) диагностика девиантного поведения подростков; 2) профилактика девиантного поведения подростков, в том числе девиаций делинквентного характера; 3) социально-педагогическая коррекция их девиантного поведения. На протяжении всех этапов также осуществляется работа с семьями подростков с девиантным поведением.

Организация своевременной диагностики девиантного поведения подростков должна быть отправной ступенью в работе специалиста по социально-педагогической работе. Диагностика девиантного поведения среди подростков проводится с учетом их психологических особенностей, при этом используются метод беседы с педагогами-предметниками, метод анкетирования (индивидуально или в группах одного возраста), анализа ситуаций воспитания и др. В практике специалистов СППС школы применяется метод фокус-группы – групповая дискуссия, в ходе которой выясняется мнение участников по какой-либо проблеме и отношение к ней. Используется также метод наблюдения, в ходе которого педагогический коллектив школы наблюдает за учащимися, их поведением, взаимоотношениями в ученическом коллективе.

Содержание работы по профилактике и коррекции девиантного поведения подростков предполагает: 1) проведение профилактических бесед, тренингов, дискуссий о здоровом образе жизни; 2) пропаганду здорового образа жизни путем проведения акций, выставок, конкурсных программ; 3) привлечение специалистов других ведомств (инспектор ИДН, специалисты КДН и др.), организацию встреч и коррекционных мероприятий: социально-педагогических тренингов, практикумов и т. д.; 4) открытие кружков, клубов по интересам, спортивных секций на базе школы для организации досуговой деятельности учащихся.

Работа с семьями осуществляется по следующим направлениям:

- 1) профилактико-диагностическая работа – диагностика семейного воспитания, установок родителей по отношению к детям и к собственной семье. Диагностическая работа осуществляется с помощью групповых и индивидуальных методов;

2) коррекционная работа. Включает информационно-образовательную работу с родителями, где формами работы могут быть лекции, семинары, беседы, тематические родительские собрания с привлечением специалистов; групповая семейная психотерапия (работа с группой родителей); индивидуальная психотерапевтическая работа с отдельной семьей; совместная групповая психотерапия детей и родителей;

3) внедрение инновационных форм, методов и приемов в профилактику девиантного поведения подростков.

В рамках работы по профилактике и коррекции девиантного поведения подростков мы предлагаем социально-педагогическую программу формирования правовой культуры «Подросток и закон». Программа разработана для учащихся 5–11 классов средней школы. Срок реализации программы – учебный год.

Содержание программы включает работу с учащимися, родителями и педагогическим коллективом школы.

Работа с учащимися предполагает проведение бесед, классных часов, дискуссий, конкурсных программ, тренинговых занятий, встреч с представителями Инспекции и Комиссии по делам несовершеннолетних и т. п. Заключительным этапом является разработка информационного буклета «Подросток и закон».

Работа с педагогическим коллективом предполагает проведение методических семинаров по вопросам правового воспитания учащихся, обучение педагогов применению диагностических методик, направленных на определение уровня правовой культуры учащихся, на исследование склонности учащихся к девиантному поведению.

Работа с родителями предполагает общешкольные собрания с привлечением специалистов ИДН и медицинских работников. Заключительным этапом работы является создание информационно-просветительских буклетов совместно с учащимися «Подросток и закон». Отличительной особенностью является включение в программу ежемесячного социального патронажа семей «группы риска», а также состоящих на внутришкольном учете и учащихся, состоящих на учете в Инспекции по делам несовершеннолетних.

Таким образом, эффективность программы обусловлена включением в профилактическую и коррекционную работу всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Петрусевич, Д. Ф. Сущностные характеристики девиантного поведения подростков / Д. Ф. Петрусевич // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6. – С. 195–196.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Груздева М. С. (ФГБОУ ВоГУ, Вологда)

Научный руководитель – О. А. Маркевич, канд. филол. наук

Особенностью деятельности социального педагога как специалиста «помогающей» профессии является повышенная моральная ответственность и направленность на достижение гуманистических и общественных идеалов: здоровье, благополучие, высокое качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни.

Значимую роль в данном контексте выполняет информационно-методическое сопровождение социальных педагогов как специалистов «помогающей профессии».

Информационно-методическое сопровождение профессиональной деятельности представляет собой комплекс взаимосвязанных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи социальному педагогу в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию на протяжении всей профессиональной деятельности.

Сопровождение обеспечивает создание условий социальным педагогам для развития оптимальных решений в разных ситуациях жизненного выбора и осуществляется оно непрерывно, в совместной деятельности, комплексно с опорой на личностно ориентированный подход с учетом особенностей целевой группы учреждений разного типа.

Технология информационно-методического сопровождения выполняет следующие функции: информационно-аналитическую; организационно-методическую; проектно-прогностическую; рефлексивно-экспертную; процессуально-деятельностную.

Важнейшими задачами сопровождения являются оперативное реагирование социального педагога на конкретный запрос, а также поиск новых ресурсов в самом социальном педагоге. Решение этой задачи видится в предоставлении свободы выбора форм и методов повышения квалификации, получении вариативной методической помощи, поддержки инициатив представления индивидуального опыта социального педагога.

Одним из направлений информационно-методического сопровождения деятельности социального педагога является освоение специалистами профессионально-ориентированных интернет-ресурсов.

С их помощью социальный педагог постоянно будет в курсе новых тенденций, концепций и технологий, необходимых для его профессионального развития. Они позволят общаться представителям профессии более эффективно, решая в режиме онлайн текущие вопросы, требующие внимания.

Цель исследования: изучить перспективы использования интернет-ресурсов в сопровождении профессиональной деятельности социальных педагогов.

Объект исследования: официальные сообщества «ВКонтакте» для социальных педагогов как профессионалов. Основной метод исследования – контент-анализ. В рамках исследования был проведен контент-анализ официальных сообществ в социальной сети «ВКонтакте», ориентированных на социальных педагогов Вологодской области.

Для анализа были выделены следующие критерии: количество участников; функционал сообщества (какие рубрики, ключевые моменты); периодичность обновления материала. В ходе исследования было выявлено три таких группы.

В сообществе «Вологодский институт развития образования» количество участников – 1017; сообщество выполняет новостной функционал, рубрик как таковых нет. Отсутствует конкретная тематика, освещающая профессиональную деятельность социальных педагогов. Материал обновляется регулярно [1].

В сообществе «Социальные педагоги Вологодской области» количество участников – 22; сообщество выполняет новостной функционал, имеет такие рубрики, как: «Журнал социальная педагогика», «Этический кодекс социального педагога», «Методика и технологии социального педагога». Однако эти рубрики были созданы в 2013 году и с того момента не обновлялись, соответственно, материал меняется очень редко (один раз в год) [2].

В сообществе «Социальные педагоги ЧГУ – это звуч» количество участников – 332; сообщество выполняет новостной функционал, имеет такие рубрики как: «Курсовые, рефераты, дипломные заказы», «Сборник педагогических идей», «Высшее образование для социальных педагогов! Омский госуниверситет предлагает получить высшее образование дистанционно!», «Самая запоминающаяся пара» и т. д. Как таковая конкретная тематика, освещающая профессиональную деятельность социальных педагогов, отсутствует. Материал обновляется очень редко (один раз в год) [3].

Из вышеперечисленного следует, что активности и заинтересованности как со стороны социальных педагогов области, так и со стороны населения в этих социальных группах нет. Это говорит о том, что необходимо создание более информативного ресурса с регулярными обновлениями и хорошей информационно-методической базой.

Таким образом, результаты проведенного исследования согласуются с инициативой социальных педагогов-слушателей курсов повышения квалификации о создании официального сообщества для социальных педагогов Вологодской области «Школа социального педагога», которое предполагает информационно-методический характер,

постоянное обновление материала и возможность обмена опытом как внутри профессионального сообщества, так и с получателями социальных услуг.

Литература

1. Вологодский институт развития образования: официальное сообщество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/public179852417>. – Дата обращения: 28.10.19.
2. Социальные педагоги Вологодской области: официальное сообщество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/club61999744>. – Дата обращения: 28.10.19.
3. Социальные педагоги ЧГУ – это звуч: официальное сообщество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/club2326800>. – Дата обращения: 28.10.19.

О ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ

Ермашикевич В. С., Козлова О. А. (УО ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

Научный руководитель – О. А. Козлова, ст. преподаватель

Высшие учебные заведения являются образовательной средой, призванной, наряду с формированием профессиональных компетенций, обеспечить духовно-нравственное и идейно-патриотическое становление личности обучающихся. Работа с молодёжью в вузе придерживается рамок государственной идеологии и неизменно способствует воспитанию патриота и гражданина своей страны.

Целью нашего исследования явилось обобщение опыта воспитания гражданско-патриотических чувств (чувства долга, любви к Родине, уважения законов и социальных норм) молодого поколения в нашей стране и за рубежом, а также поиск эффективных подходов и перспективных направлений работы в данной области. Анализ процесса организации и результатов проведения общественных мероприятий в учреждениях образования позволяет выделить в качестве наиболее действенных творческий, системный и интегративно-практикологический подходы. Первый реализуется через активизацию творческо-познавательной деятельности студентов в процессе их участия в конкурсах, фестивалях и социально значимых акциях. В рамках данного подхода незаменимым является метод проектов, с успехом используемый на протяжении не одного десятилетия (примеры: «Моя Родина – моё будущее», «Расскажем вместе о войне»). Системный подход требует не одноразовых мер, а запланированной и непрерывно проводимой в течение всего учебного года работы на любом этапе обучения. Интегративно-практикологический подход (как вариант интегративно-деятельностного) предполагает, во-первых, формирование целостной структуры гражданско-патриотического сознания, а во-вторых, вовлечение обучающихся в разнообразную по форме и содержанию деятельность с целью достижения практических результатов. В качестве примера приведём календарь комплекса мероприятий идейно-патриотической направленности, реализуемых в ГУО «Гомельский городской центр дополнительного образования детей и молодёжи» на базе вышеуказанных подходов:

Сентябрь	Эстафета дел по гражданско-патриотическому воспитанию
Октябрь	Акция «Я – гражданин своей страны»
Ноябрь	Деловая игра «Славные сыны Беларуси»
Декабрь	Диалоги «В жизни всегда есть место подвигу»
Январь	Социальная акция «Спешите делать добро»
Февраль	Патриотическая акция «Афганистан – моя боль»
Март	Лекторий «Этих дней не смолкнет слава»
Апрель	Цикл бесед «Мы дружбой славянской сильны»
Май	Конкурс работ обучающихся «Спасибо деду за Победу».

Помимо работы, проводимой в учебных заведениях, важная роль в формировании национального самосознания и становлении чёткой гражданско-патриотической позиции людей отводится мерам общегосударственного масштаба, охватывающим сразу все слои

населения. В Беларуси подобные меры представлены довольно широко: патриотическая реклама в СМИ, на билбордах, в общественном транспорте; создание национальных информационно-образовательных ресурсов в сети Интернет по гражданско-патриотическому воспитанию; проведение республиканской акции «Жыву ў Беларусі і тым ганаруся»; государственная поддержка молодёжных общественных организаций (БРПО и БРСМ) и волонтерской практики; организация военного парада ко Дню Победы; празднование Дня Независимости, Дня Родной мовы, Дня Беларускай пісьменнасці и др.

В организации процесса гражданско-патриотического воспитания, на наш взгляд, ценным является учёт опыта зарубежных стран. Изучение последнего позволило нам выделить ряд положительных направлений работы по патриотическому воспитанию личности: активная пропаганда государственных символов (например, бесплатная рассылка по почте национального флага всем желающим – по опыту США); внесение в календарь праздников Дня патриота (по опыту США); введение отдельной системы оценки патриотической работы в учебных заведениях (по опыту японских школ), а также изучение предмета «Граждановедение» (по опыту Казахстана); разработка и реализация соцпрограмм, нацеленных на воспитание чувства гражданской ответственности и патриотизма («Социальный добровольный год» и «Экологический добровольный год» – по опыту Германии); развитие военно-прикладных видов спорта как одного из направлений военно-патриотического воспитания (по опыту Казахстана); разработка Госпрограммы по патриотическому воспитанию (по опыту России, Казахстана, Украины и других стран).

В заключение отметим, что организация процесса гражданско-патриотического воспитания, основой которого является формирование гражданско-патриотического сознания личности через освоение исторически принятых социальных ценностей, законов и норм, должна носить системный и целенаправленный характер. Нельзя не согласиться с мнением филолога, культуролога и искусствоведа Д. С. Лихачева: «К патриотизму нельзя только призывать, его нужно заботливо воспитывать ...». Воспитывать через целостную систему комплексных мер, реализуемых на уровне правительства, образования и семьи. И при этом, безусловно, заимствовать прогрессивный опыт других государств по формированию ценностного отношения к своей Родине.

Литература

1. Ипполитова, Н. В. Патриотическое воспитание учащейся молодёжи в современных условиях / Н. В. Ипполитова // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. – 2016. – Т. 8. – № 4. – С. 9–15.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Клюева Я. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Как показывает социально-педагогическая практика, у подавляющего большинства воспитанников детских домов и интернатных учреждений наблюдаются проблемы социальной адаптации, прежде всего, по причине их сформировавшихся психологических особенностей. Попадающие в эти учреждения дети, как правило, уже имеют какие-либо отклонения в физическом и психическом развитии. У них зачастую наблюдается задержка умственного развития, нарушение половой идентификации, склонность к наркотикам и правонарушениям. Многие дети не умеют общаться, нервозны, резко переходят к агрессии или отчуждению. Они не умеют быть внимательными к людям, к окружающим относятся недружелюбно. Вследствие отсутствия родительского тепла и заботы у этих детей формируются такие качества, как жестокость, равнодушие. Высокая тревожность ведет к тому, что они являются некомпетентными в разрешении конфликтов, возникающих

в процессе межличностных отношений, так как единственно приемлемый способ разрешения конфликта для таких подростков и молодых людей – это силовой способ [1].

Многочисленные исследования показывают, что большинство выпускников детских домов обладают особенностями, которые значительно осложняют их самостоятельную жизнь, в их числе: трудности в общении, отсутствие опыта социальных контактов; несформированность потребности в труде; иждивенчество и непонимание материальной стороны жизни; отсутствие личного опыта нормальной жизни в семье; низкий уровень самосознания, неуверенность в себе, сниженная активность, неадекватность самооценки, зависимость от окружающих; ранимость, подозрительность, настороженность, агрессивность [2].

Процесс социализации детей-сирот и социальных сирот как в интернатных, так и в альтернативных учреждениях затруднен также вследствие сложившейся в них системы и условий воспитания. Ребенок, за все время пребывания в интернате адаптируется к своему окружению, к большому числу сверстников. Постоянное пребывание в коллективе создает напряжение, тревожность, раздражение. В интернатах практически нет помещения, где бы ребенок мог побыть один, отдохнуть от постоянного окружения, проанализировать свои поступки. Без внутреннего самососредоточения у ребенка формируется определенный стандартный социальный тип личности. Стремясь к обособлению, дети нередко осваивают чердаки и подвалы. Это, в свою очередь, приводит к безрассудным поступкам, побегам и бродяжничеству [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что институализация детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях, накладывает существенный отпечаток на их личностное становление. Жизнедеятельность помещенных в эти заведения детей и подростков имеет целый ряд существенных ограничений, связанных с режимными требованиями и относительной изоляцией воспитанников от широкого социального окружения, что приводит к обеднению, вариативности социальных ситуаций их развития, примитивизации и огрублению системы межличностных связей.

Все сказанное ярко свидетельствует в пользу альтернативных (замещающих) форм воспитания детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература

1. Лихачева, С. Н. Особенности социализации воспитанников в детских интернатных учреждениях в трансформирующемся обществе / С. Н. Лихачева. – Минск : Изд-во БГУ, 2001. – 190 с.
2. Некоторые аспекты содействия социальной адаптации воспитанников интернатных учреждений / под ред. Н. А. Иванюк, А. М. Маханько. – Минск : «Детский фонд ООН», 2003. – 214 с.
3. Мартынова, В. В. Проблема сиротства и социально-педагогической помощи детям-сиротам / В. В. Мартынова // Соціально-педагогічна робота. – 2007. – № 8. – С. 13–15.

УЧАСТИЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коломиец Ю. А. (ВГПУ им. М. Коцюбинского, Винница)

Научный руководитель – Е. П. Демченко, канд. пед. наук, доцент

В последние годы в Украине волонтерская деятельность приобретает широкое распространение, формируется как общественное явление и составляющая деятельности как социальных служб и организаций, так и отдельных граждан. Разные аспекты проблемы волонтерства раскрыты в трудах украинских ученых (О. Безпалько, Р. Вайнолы, Н. Заверико, И. Зверевой, А. Капской, Г. Лактионовой, С. Савченка, С. Харченко и др.).

В волонтерском движении выявлено противоречие между потребностью общества в специалистах, способных к осуществлению волонтерской деятельности, с одной стороны, и недостаточным уровнем подготовки будущих волонтеров к ее выполнению, с другой [1, с. 406]. В соответствии с этим, важным направлением профессионального становления будущих специалистов социальной сферы в ВУЗах считаем формирование в них потребности включаться в волонтерскую деятельность и быть ее организатором. Особенности подготовки

будущих социальных работников к волонтерству исследовали О. Акимова, Е. Богданова, З. Бондаренко, Л. Вандишева, Т. Лях, Л. Мищик, Л. Сатановская и др.

В современных условиях развития отечественной системы высшего образования волонтерская деятельность постепенно становится одной из составляющих образовательного процесса, а студенты все чаще становятся участниками такого движения. Молодежь в целом, студенчество в частности, является традиционно наиболее социально активной демографической группой, которая является основой волонтерского движения. По мнению О. Кин [2, с. 207], волонтерская деятельность является профессионально значимым этапом в системе практической подготовки студентов гуманитарных специальностей, дает широкие возможности для актуализации профессиональных качеств, формирования чувства гражданской значимости, социализации его личности.

Как утверждает Р. Калениченко [3, с. 37], современные студенты активно участвуют в волонтерской деятельности, их мотивация является профессионально направленной: *формальной* (получение зачета, прохождения практики и тому подобное); *реальной* (приобретение знаний по специальности, наработки профессиональных навыков и умений).

Волонтерская деятельность в ВУЗах Украины осуществляется в соответствии с типами и направлениями работы проектов международной волонтерской деятельности: MENT (помощь незащищенным категориям населения); SOC, HIST (реализация социальных программ, распространения знаний, проведения конференций, фестивалей и акций); ENVI (эколого-природоохранная деятельность); CONS, RENO, REST (проведение ремонтных, строительных и реставрационных работ, создание реестра достопримечательностей истории и культуры); KIDS (преподавательско-просветительская и организационно-воспитательная деятельность, организация работы детских лагерей).

Поскольку волонтерская деятельность является социономической, то для ее осуществления имеют важное значение некогнитивные качества личности (социальный и эмоциональный интеллект, организаторские способности, склонность к лидерству, эмпатия). Высокий уровень сформированности таких характеристик дает основание говорить о проявлении социальной одаренности. Такие личности являются наиболее активными в организации помощи другим людям. Субъектность волонтера как социально одаренной личности проявляется в высоком уровне социальной мотивации; стойкой потребности к общению с разными категориями мало защищенных категорий населения, участия в общественной жизни и благотворительных акциях; постоянной готовности помогать людям с особенностями психофизического развития; самостоятельности суждений, независимости, инициативности, решительности, наличии собственной позиции и оригинального стиля поведения в ходе решения социально-коммуникативных заданий, связанных с поддержкой людей с инвалидностью [4], [5].

Таким образом, в процессе подготовки будущих социальных работников важно привлекать их к волонтерскому движению. Такая деятельность имеет общественно полезный характер и способствует самореализации студентов, их личностному росту, саморазвитию, помогает получать навыки взаимопомощи и взаимной поддержки.

Литература

1. Вайнілович, Н. Волонтерський рух у сучасному українському суспільстві: мотиваційний аспект / Н. Вайнілович // *Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. – 2010. – № 2. – С. 407–410.
2. Кін, О.М. Розвиток волонтерської діяльності студентської молоді України наприкінці ХХ століття / О. М. Кін // *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. – Харків, 2015. – Вип. № 50. – С.201–212.
3. Калениченко, Р. А. Волонтерство в соціальній роботі : навч. посіб / Р.А. Калениченко. – К. : КиМУ, 2008. – 86 с.
4. Демченко, О. П. Суб'єктність соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі / О. П. Демченко // *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. – Том : Психологія обдарованості. – Випуск 12. – К. : Житомир : Вид-во ЖДУ ім.Франка, 2016. – С. 78–90.

5. Демченко, О. П. Типологія соціальної обдарованості в контексті підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми / О. П. Демченко // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Випуск LXXVIII. – Том 2. – Херсон, 2017. – С. 117–123.

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Кузьмина М. О. (ННУ им. В. А. Сухомлинского, Николаев)

Научный руководитель – Н. Л. Рудая, канд. психол. наук, доцент

На протяжении многих лет учёными исследуется проблема психологической безопасности. Термин «психологическая безопасность» введён в общеупотребительный лексикон относительно давно, однако до сих пор не имеет единой, точной формулировки.

Теоретическое обоснование концепции психологической безопасности выходит из теории иерархии потребностей А. Маслоу, который еще в 1943 году утверждал, что, когда потребность в безопасности не удовлетворена, у человека может возникнуть чувство угрозы, ощущение тревоги и напряжения, уменьшается удовлетворённость жизнью и отсутствие стремления удовлетворять потребности высшего уровня. И. А. Баева рассматривает психологическую безопасность как состояние защищённости, способности человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия [1].

Психологическая безопасность среды – это состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, что способствует удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении и создаёт референтную значимость среды, обеспечивает психологическую защищённость её участников.

Определение психологической безопасности рассматривается учёными в системе факторов: 1) человеческий фактор, 2) фактор среды, 3) фактор защищённости. Человеческий фактор – это реакции людей на угрозу, среда разделяется на физическую и социальную, а защищённость – это способы, которыми пользуются люди в опасных, угрожающих ситуациях. Среди факторов психологической безопасности принято выделять следующие: 1) факторы объективного порядка, которые обеспечивают психологическую безопасность на уровне индивидуума; 2) факторы объективно-субъективного порядка, которые обеспечивают психологическую безопасность на уровне социального типа, среди них личностный потенциал адаптивных возможностей человека в рамках социальных норм; 3) факторы субъективного порядка, которые обеспечивают психологическую безопасность на уровне индивидуальности, к ним относятся смысловые отношения личности.

Психологическая безопасность как внутреннее состояние человека характеризуется определённым набором признаков: 1) наличие внутренних ресурсов (навыки, умения, способности, опыт, информация) и осознание их; 2) способность восстанавливаться, творчески комбинировать поведенческие навыки, умение контролировать свои эмоции; 3) адекватная самооценка как понимание того, как соотносятся способности и сложность задач, позитивное отношение к себе; 4) умение быстро ориентироваться в изменяющихся ситуациях; 5) четкое осознание границ собственной ответственности.

Наиболее значимые личностные факторы, которые обеспечивают психологическую безопасность – это умение управлять своим поведением и контролировать стойкость личности к неблагоприятным факторам окружающей действительности, наличие смысловых ориентаций и жизненных целей, то есть способность к регулированию отношений со средой и саморегуляции при неблагоприятных психических состояниях. К ним относятся: мотивационно ценностные ориентиры, оценка собственных ресурсов, формирование стратегии поведения. Под мотивационно ценностными ориентирами в данном аспекте понимается мотивация деятельности, которая формирует заинтересованность в работе и ценностные ориентиры, которые выступают фундаментом формирования здоровой личности. Оценка собственных ресурсов – это анализ и оценка своих преимуществ и ограничений, которые осуществляет человек, интегральным показателем которой выступает самооценка личности.

Формирование стратегий поведения обусловлено скоростью адаптации к изменениям условий среды и соответствующей саморегуляцией, которая действует на психологическом и эмоциональном уровне. Психологическая саморегуляция позволяет с помощью методов самовнушения контролировать собственное психическое состояние. Эмоциональная саморегуляция воспитывает способность реагировать на события социально дозволённым путем. В процессе формирования стратегии поведения значительную роль играет оптимальный баланс интернальности / экстернальности.

Литература

1. Баева, И. А. Психологическая защищённость и психологическая безопасность современного человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ruscenter.ru/netcat_files/multifile/2416/_Psihologicheskaya_zaschischennost_i_psihologicheskaya_bezopasnost_sovremennogo_cheloveka__text_i_audiozapis_vystupleniya_Baeva_I._A.pdf. – Дата доступа: 13.01.2020.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Лаворенко К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Социальная трансформация белорусского общества сопряжена с противоречивыми процессами в духовной сфере и неотделима от преобразований в сложившейся системе ценностей. Современное общество непрерывно ищет новые подходы к решению нравственных проблем, которые в последнее десятилетие все больше обостряются. В условиях снижения воспитательной функции семьи и учреждений образования, при отсутствии образовательных программ гендерного воспитания, формирования гендерной культуры, гендерная социализация превратилась в стихийный процесс [1].

В настоящее время наше общество претерпевает множество проблем, связанных с половой идентификацией учащихся. В современных учреждениях образования существуют методические разработки, с помощью которых осуществляется гендерное воспитание школьников, однако, как показывает практика, главным условием формирования гендерной культуры учащихся является взаимодействие семьи и школы по вопросам воспитания подрастающего поколения. Гендерное воспитание и нравственно-половая культура школьников должно быть направлено на реализацию стратегии укрепления института белорусской семьи, брачно-семейных отношений, повышение роли материнства и отцовства, где в качестве показателей гендерной культуры личности служат знания о усвоении гендерных ролей, подготовленность к супружеству, материнству и отцовству, а также равномерное распределение семейного быта [2].

Изучив опыт работы педагогического коллектива ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря», мы разработали социально-педагогическую программу формирования у учащихся гендерной культуры под названием «Семья будущего». В соответствии с трудностями современного общества в формировании гендерной культуры молодежи мы определили проблемное поле, где основной целью решения является гендерное воспитание учащихся, развитие навыков конструктивного общения, культуры взаимоотношений, а также подготовка их к семейной жизни.

Разработанная программа предназначена для учащихся 1–11 классов ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря». Участники программы: педагогический коллектив школы, учащиеся школы, родители. Срок реализации программы – 1 год. Программа содержит в себе три блока: 1) работа с педагогическим коллективом; 2) работа с учащимися; 3) работа с родителями.

Работа с педагогическим коллективом школы включает проведение методических семинаров, совещаний для классных руководителей, учителей-предметников по гендерной проблематике. Основная роль в организации данных мероприятий возлагается на заместителя

директора школы по учебно-воспитательной работе и социально-педагогическую и психологическую службу школы.

Работа с учащимися предполагает проведение бесед, культурно-массовых мероприятий, классных часов, спартакиад, конкурсных программ, тренинговых и дискуссионных занятий.

Для учащихся 1–4 классов подобраны базовые мероприятия для ознакомления с правилами личной гигиены, профилактические беседы и игры по формированию толерантности к противоположному полу. Такие мероприятия являются вводными, так как данная возрастная категория воспринимает материал, как правило, в игровой форме.

Работа с учащимися 5–8 классов направлена на формирование конструктивных взаимоотношений с противоположным полом, ознакомление с основами семейной жизни, правилами личной гигиены девочек и мальчиков. Такой материал будет подаваться с помощью бесед; привлечения учителей-предметников и библиотекаря школы (работы книжной выставки «Образы мужчин и женщин в истории» и т. д.); ролевые игры; дискуссии; тренинги.

С учащимися 9–11 классов работа ориентирована на подготовку к семейной жизни, профилактику девиаций, связанных с половыми отклонениями, нежелательной беременности и т. д. с помощью бесед, тренингов, конкурсных программ, дискуссий, создания проектов, встреч и бесед со специалистами (врачом-гинекологом, врачом-урологом, психологом) и т. д.

Работа с родителями предполагает цикл бесед на внутришкольных и классных родительских собраниях об особенностях воспитания детей в соответствии с полом и возрастом, воспитания чувства любви в семье и создания благоприятного психологического климата.

Таким образом, разработанная программа может способствовать формированию гендерной культуры учащихся и подготовке к семейной жизни, при условии, если участие в нем будут принимать все участники образовательного процесса.

Литература

1. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания / В. В. Чечет. – Минск : Изд. ООО «Красико-принт», 1998. – 256 с.

2. Храпцова, Ф. И. Гендерное воспитание и нравственно-половая культура школьников // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 2. – С. 38–44.

ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СФЕРЕ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ

Лагутина С. М. (учреждение «Научно-исследовательский институт пожарной безопасности и проблем чрезвычайных ситуаций» МЧС Республики Беларусь, Минск)

В современных условиях осложнение пожароопасной обстановки связано с развитием научно-технического прогресса, появлением новых технологий, техники и оборудования, широким использованием легковоспламеняющихся и горючих материалов и веществ, повышением риска возникновения аварий и чрезвычайных ситуаций, сложностью политических и экономических проблем, социальными конфликтами и противоречиями. Эти и многие другие факторы неизбежно приводят к возрастанию количества пожаров и увеличению социально-экономического ущерба от них.

Актуальность исследований в области деятельности органов государственного пожарного надзора в сфере защиты населения обусловлена увеличением количества пожаров, которые являются результатом беспечности и небрежного отношения людей к соблюдению правил пожарной безопасности. Именно поэтому одним из основных направлений по обеспечению пожарной безопасности является разработка и реализация противопожарных мероприятий с целью снижения пожарной опасности и предотвращения гибели людей.

Ведущее место в профилактике пожаров занимает противопожарная пропаганда. Проводить профилактическую кампанию необходимо, одновременно задействовав возможности и электронных, и печатных средств массовой информации. Весь материал при этом должен быть спланирован так, чтобы развивать и дополнять друг друга.

Пропаганда участвует в выработке сознания и поведения людей, воспитывает не только чувство ответственности за сохранение жизни, духовных и материальных ценностей от огня, но и грамотное отношение к явлениям и предметам окружающей среды.

Целью противопожарной пропаганды является формирование у людей представления и внедрение в их сознание реальности существования проблемы пожаров, формирование общественного мнения и психологических установок на коллективную и личную ответственность за обеспечение пожарной безопасности личности, имущества, общества и государства.

Таким образом, противопожарная пропаганда направлена на информирование населения о путях и проблемах обеспечения пожарной безопасности, которое осуществляется через средства массовой информации, посредством устройства тематических выставок, смотров, конференций, издания и распространения рекламной продукции и специальной литературы и использования других, не запрещенных законодательством средств и форм информирования общественности.

Для оценки эффективности проводимых пропагандистских мероприятий осуществляется информационно-аналитическая работа. На основе опросов населения и статистических данных выявляются недостатки в проделанной работе, планируются и разрабатываются мероприятия по совершенствованию противопожарной пропаганды.

Литература

1. Закон Республики Беларусь «О пожарной безопасности»// Консультант плюс: Беларусь [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 1993 (ред. от 30.12.2015).

2. Кириллов, Г. Н. Государственный надзор в области пожарной безопасности, гражданской обороны и защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций / Г. Н. Кириллов. – М. : Акад. гос. противопоп. службы МЧС России, 2012. – 32 с.

3. Макаркин, С. В. Государственный пожарный надзор: учебное пособие / С. В. Макаркин [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – С. 142–180.

4. Савельев, П. С. Организация пожарно-профилактической работы: учеб. пособие / П. С. Савельев [и др.]. – М. : Стройиздат, 1976. – 335 с.

5. Методические рекомендации по проведению пропагандистских акций МЧС. – Минск : ЦИБЖиВО НИИ ПБиЧС, 2012. – 22 с.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Люднышева П. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. С. Кочубей, ст. преподаватель

Человек – существо социальное. Рождение в социуме ещё не позволяет полноценно стать членом общества. Для этого ему нужно пройти длительный процесс – процесс социализации. Овладевая социальными нормами, правилами и ценностями, индивид интегрируется в систему общественных отношений, устанавливая межличностные связи путем активной деятельности. Социализация – это непрерывный процесс на протяжении всей жизни человека. На каждом этапе индивид приспосабливается к новым условиям.

Молодежь – это социально-демографическая группа в возрасте от 14 до 31 года. Это наиболее чувствительная к изменениям в социуме категория населения. Именно поэтому в этой возрастной группе происходит яркое проявление социальных патологий. Этим вопросом занимались такие ученые, как Е. В. Емчура, Е. П. Белинская, С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова, А. И. Ковалева, А. М. Караев, С. Г. Воронков, С. П. Иваненков, Э. И. Камалдинова, Т. Н. Горяева, А. И. Кравченко, Л. Н. Боголюбов.

Основные проблемы социализации современной молодежи можно разделить на 3 группы: социально-психологические, естественно-культурные и социально-культурные [1].

Социально-психологические проблемы социализации молодежи связаны с само-развитием и самоопределением в жизни. Происходит становление самопознания. Однако немногие могут понять, чем им заниматься в жизни, как самоопределиваться. Возникают

сложности при выборе и получении профессии. И из-за этого падает уровень образованности молодого поколения. Социальная незащищенность молодежи в сфере труда и рост безработицы приводит к затруднению трудоустройства молодых людей.

Естественно-культурные проблемы включают в себя вопросы формирования мужественности и женственности в различных этносах и связаны с достижением определенного физического и сексуального уровня развития. Особое внимание вызывает репродуктивное здоровье молодежи. Проблемы репродуктивного здоровья связаны с низкой информированностью молодежи о сексуальном и репродуктивном здоровье, отсутствием полового воспитания, высоким уровнем беременностей и абортов среди молодого поколения, распространением ИППП, ВИЧ-инфекции и СПИД.

Социально-культурные проблемы говорят о приобщении индивида к определенному уровню культуры. Из-за неспособности к волевой регуляции своих эмоций молодые люди зачастую совершают антиобщественные действия. Нежелание подчиняться системе приводит к массовым беспорядкам и увеличению преступности среди молодого поколения.

Для выявления социализированности молодежи была использована методика М. И. Рожкова [2]. Исследования проводились на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Светлогорска» с учениками 10 класса. В тестировании приняло участие 24 учащихся, из них 12 мальчиков и 12 девочек. Целью данной методики было выявить уровень социальной адаптированности. В ходе проведения тестирования учащимся было предложено 20 суждений, в которых они должны были оценить степень своего согласия с их содержанием по специальной шкале. Социальная адаптация – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Выделяют 4 критерия социальной адаптированности молодежи: отношение к лидеру, отношение к коллективу, отношение к самому себе и отношение к трудовой деятельности. Отношение к лидеру определяется следующими показателями: эмоциональная поддержка со стороны лидера, заинтересованность во мнении подчиненных, отношение к подчиненным с пониманием и поддержкой. Отношение к членам группы формируется благодаря следующим показателям: помощь в решении сложных задач, отношения между старыми и молодыми членами коллектива, помощь коллектива в проявлении личной инициативы. При отношении к себе рассматривается физическая напряженность, степень увлеченности процессом адаптации и уровень сосредоточенности и спокойствия. Отношение к деятельности определяется степенью удовлетворенности собственной деятельностью, самой работой и предлагаемыми условиями, а также оценкой пользы рабочей и социальной обстановки. Исследование показало, что 4 ученика имеют низкий уровень социальной адаптированности, 12 учащихся со средним уровнем социальной адаптированности и 8 учеников имеют высокий уровень социальной адаптированности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что социализация современной молодежи – это сложный многофакторный процесс, где молодой человек выступает как в качестве объекта, так и в качестве субъекта деятельности, общественных и межличностных отношений.

Литература

1. Григорьев, С. И. Социальная работа с молодежью: основные направления и современные формы : учебное пособие для вузов / С. И. Григорьев [и др.]. – М. : КноРус, 2014. – 213 с.
2. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин [и др.]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ДЕСТРУКТИВНЫХ НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Максимкова И. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

В настоящее время в Беларуси насчитываются десятки деструктивных неформальных молодежных объединений. Под неформальными объединениями молодежи деструктивной направленности понимают несанкционированные властью, автономно и спонтанно

возникающие молодёжные группы и движения, объединённые общими идеалами и интересами, призывающие подростков и молодёжь к разрушению, аутоагрессии [1].

К неформальным объединениям деструктивной направленности относятся криминальные группы и неформальные молодёжные группировки. Криминальные группы отличаются от других социальных групп целями, спецификой групповых процессов, особой общественной опасностью, агрессивными стереотипами поведения. Они характеризуются четкой ориентацией на преступное поведение. Их отличают противоправные нормы и подготовленное, организованное совершение преступлений, стремление утвердить себя за счет других, нравственная глухота. Поэтому такие группы называют еще и преступными группами. Для них характерно наличие более или менее четко выраженного мотива сбора: выяснить отношения с соседней группировкой, совершить правонарушение, преступление и т. п. Участники таких групп отличаются специфическими особенностями, прежде всего, незавершенностью психического развития, более низким уровнем социальной зрелости, неустойчивостью социального положения, обусловленного новыми жизненными ситуациями: окончанием учебного заведения, началом трудовой деятельности, включением в производственный процесс, адаптацией в коллективе, вступлением в самостоятельную жизнь и т. п.

Участие в группах с деструктивной направленностью оказывает негативное влияние на личность молодого человека, вырабатывает нормы и ценности, противоречащие общепринятой культуре, извращает общественное сознание, дестабилизирует добропорядочность населения, формирует общественное мнение о рациональности правонарушений и преступлений. Например, криминальные молодёжные субкультуры АУЕ, гопники, а также движения скинхедов, фанатов и панков «воспитывают» агрессивных, враждебных, эгоистичных, склонных к различным формам насилия молодых людей, не подчиняющихся системе власти, употребляющих алкоголь и наркотики.

К факторам риска возникновения асоциальных подростково-молодёжных групп деструктивной направленности можно отнести следующие: деформацию в семейных отношениях (острая неудовлетворенность своим существованием; неприятие судьбы родителей и нежелание следовать их жизненным путем); недостатки в учебно-воспитательной работе школы; появление первичных форм дезадаптации и девиации, отсутствие у подростков твердых нравственных взглядов и убеждений; перенос общественно-организаторской и коммуникативной активности подростков в сферу свободного общения, которое носит поисковый характер, и в связи с этим увеличение у них неформальной, стихийно возникающей, неорганизованной асоциальной деятельности и отношений; постепенное отчуждение обучающихся от первичных социально полезных групп (семьи, класса, учебной группы).

Основными причинами существования деструктивных неформальных молодёжных объединений, по мнению социологов, являются отсутствие идеологии, расслоение общества, рост агрессии в обществе, подражание другим культурам, желание уйти от действительности и др. [2].

Анализ социальной ситуации показывает, что причинами вступления молодых людей в группы подобного типа зачастую являются:

– противоречие между достаточным объемом свободного времени учащейся молодежи и недостаточным уровнем развития общей культуры юношей и девушек. Отсюда часто мы можем наблюдать совершение правонарушений и асоциальных поступков в качестве развлекательного способа проведения досуга, нежелание тратить время на собственное самосовершенствование, социально значимую деятельность, что демонстрирует низкий уровень общекультурного развития части молодежи;

– негативные характеристики современного общества взрослых: бездуховность, потребительское отношение к жизни, мещанство, обывательщина, лицемерие, отсутствие правды, агрессия и насилие и др. Вследствие названных негативных примеров и недостаточного жизненного опыта молодые люди многие ложные цели принимают

за истинные. Отсюда стремление молодежи к реализации эгоистических потребностей и интересов; отсутствие осознания ответственности за свои действия перед окружающими людьми и всем социумом и, как следствие, асоциальное поведение; самоутверждение путем самоуправления и подавления и т. д.

Все сказанное подтверждает необходимость проведения своевременной и цикличной профилактической работы с учащимися и их семьями с целью предотвращения их вступления в деструктивные неформальные объединения. 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. Молодежь Беларуси Интернет портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zsch.brestregion.edu.by/ru/main.aspx?guid=23111>. – Дата доступа 16.02.2020.

2. Бачаев, А. А. Неформальные молодежные объединения как социальное явление // А. А. Бачаев // Молодой ученый. –2015. –№ 1. – С. 509 –511. – Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/81/14759/>. – Дата доступа 19.02.2020.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мелешко И. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

Социально-педагогическая профилактика социального сиротства – это комплекс целенаправленных мероприятий по предупреждению возникновения социальных отклонений, а также осуществление систематического контроля за результативностью проводимой профилактической работы [1, с. 13].

В условиях динамичного развития современного общества возникает потребность во внедрении новых форм и методов работы с семьей, в том числе и в области социально-педагогической профилактики социального сиротства.

Активизация включения родителей в жизнь учреждения образования является одним из результатов применения инновационных методов профилактики, что, в свою очередь, позволяет рассматривать работу с законными представителями ребенка как важное условие успешной социально-педагогической профилактики социального сиротства.

Выбор методов, используемых в социально-педагогической профилактике социального сиротства, существенно зависит от социального окружения ребенка. На практике у педагога всегда стоит задача не просто использовать один из методов, а выбрать их оптимальную совокупность. В каждой ситуации методы подбираются индивидуально, исходя из конкретной потребности семьи, комплексно охватывая весь спектр проблемы. В процессе работы подбор методов профилактики подлежит корректировке с учетом характера изменения семейной обстановки.

Вне зависимости от выбранных форм и методов социально-педагогическая профилактика социального сиротства должна проводиться дифференцированно, с учетом возраста детей и потребностью родителей.

Проведенный анализ работы учреждений общего среднего образования по социально-педагогической профилактике социального сиротства подтверждает, что практическая социально-педагогическая деятельность учреждения общего среднего образования по охране детства перегружена работой при недостатке ресурсов. Ограничение педагогов социальными полномочиями и сроками порой не позволяют уделить должное внимание проблемам семьи. Данные обстоятельства требуют от социального педагога мобильности и четкости в определении методов и форм работы с семьей. Однако следует помнить, что поспешность или невнимательность к критически важным

элементам в начале реабилитационного периода уменьшает способность социального педагога оказать долгосрочное влияние на семью [2, с. 34–35].

С целью усовершенствования комплексной программы социально-педагогической профилактики социального сиротства в системе защиты прав и законных интересов детей учреждения общего среднего образования нами разработан проект по социально-педагогической профилактике социального сиротства, который представляет собой комплекс мероприятий и включает: беседы, дискуссии, дебаты, ролевые игры, викторины, сократовские беседы, эстафеты мнений, открытый микрофон, разброс мнений, практические занятия с элементами тренинга с участием детей и родителей; проведение индивидуального и группового консультирования обучающихся и их родителей; проведение семинаров-практикумов и круглых столов для педагогов; информационно-разъяснительную работу с родителями в рамках проведения родительских лекториев, родительских всеобучей; взаимодействие с организациями; информационное сопровождение: создание буклетов и памяток, оформление информационного стенда и папок-передвижек по актуальным вопросам для родителей; осуществление социально-педагогической диагностики особенностей семейного воспитания несовершеннолетних; проведение спортивных и культурных мероприятий по организации совместного досуга детей и родителей; использование информационно-коммуникационных технологий (консультации законных представителей детей и иных заинтересованных лиц посредством электронной почты, социальных сетей и мессенджеров). Странички для родителей и педагогов на сайте учреждений образования с рекомендациями педагога социального, педагога-психолога, юриста).

Социально-педагогическую профилактику социального сиротства в учреждении общего среднего образования целесообразно осуществлять поэтапно, с использованием определенных эффективных форм и методов работы. Для высокого уровня результативности мероприятий, запланированных проектом, недопустима эпизодичность их реализации.

В процессе реализации проекта экспериментально доказана положительная динамика повышения уровня проводимой социально-педагогической профилактики социального сиротства в исследуемых учреждениях общего среднего образования. Таким образом, при комплексном осуществлении и применении на практике в учреждении общего среднего образования социально-педагогический проект способен решить основные цели и задачи социально-педагогической профилактики социального сиротства и в целом защиты прав и законных интересов детей.

Литература

1. Педагогические условия формирования готовности будущих юристов к профилактике социального сиротства : автореферат дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. И. Дубинина ; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2016. – 25 с.
2. Погодина, Е. К. Теория и практика социально-педагогической работы с семьей : учебно-методическое пособие / Е. К. Погодина, С. Г. Туболец. – Минск : БГПУ, 2019. – 160 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нестереня А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина)

Научный руководитель – С. И. Журавлёва, канд. филол. наук, доцент

Особенности функционирования современного общества делают актуальной проблему человеческой агрессии. Наиболее тяжело данная проблема отражается на детях подросткового возраста. Агрессивное поведение может стать причиной различных правонарушений и преступлений, совершаемых подростками, так как несовершеннолетние являются наиболее криминально-активной частью населения. Увеличивается число случаев обнаружения у учащихся подросткового возраста наркотических средств, распития спиртных

напитков. Все это говорит о необходимости изучения неблагоприятных факторов, вызывающих агрессию в поведении подростков.

С целью ранней диагностики признаков агрессивного поведения учащихся подросткового возраста нами были проведены анкетирования и опросы трех групп респондентов: детей подросткового возраста (7–9-е классы), родителей подростков и педагогического коллектива ГУО «Средняя школа №15 г. Мозыря им. генерала Е. С. Бородунова». В исследовании принимали участие 77 учащихся 7–9-х классов (7 «А», 8 «А», 9 «А»), из них 39 мальчиков и 38 девочек.

Первичная диагностика склонности к проявлению агрессии учащихся проводилась по опроснику агрессивности Басса-Дарки. В результате данного этапа была сформирована выборка респондентов с высоким уровнем агрессивности и враждебности.

По индексу агрессивности выявлено три уровня агрессивных реакций: низкий уровень у 27 % (18 учащихся), средний уровень у 58 % (41 учащийся), высокий уровень у 15 % (11 учащихся).

По индексу враждебности также выявлено три уровня агрессивных реакций: низкий уровень у 49 % (34 учащихся), средний уровень у 41 % (30 учащихся), высокий уровень у 10 % (7 учащихся).

С целью подтверждения признаков проявления агрессивности было проведено исследование по методике «Агрессивное поведение» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева. Результаты первичного исследования подтвердились: испытуемые подростки показали высокий уровень агрессивности в поведении и нуждаются в помощи.

С целью анализа осведомленности родителей о проявлениях агрессивности, родителям был задан вопрос «Часто ли ваш ребенок проявляет признаки агрессии?». 86 % родителей ответили, что не замечали у своих детей ярко выраженных признаков агрессивного поведения. 9 % замечали агрессию, но не часто, 1 % родителей отметил частую агрессию в поведении своих детей.

Опрос учителей показал, что 99 % педагогов сталкивались с проявлениями агрессии со стороны учащихся-подростков в той или иной степени как на учебных занятиях, так и во внеурочное время.

Таким образом, можно сделать вывод, что не все родители могут адекватно оценить поведение своих детей и часто не замечают проблем, связанных с агрессией в поведении. Учителя же, напротив, встречаются с проявлениями подростковой агрессии регулярно. Вывод: учащиеся чаще проявляют агрессию в школе, чем дома. Присутствие родителей их останавливает, однако учителя не являются сдерживающим фактором.

Следовательно, родителям необходимо оказать информационную и психологическую поддержку с целью актуализации их знаний о причинах и видах подростковой агрессии, а также способах ее снижения или предотвращения.

Педагогам же необходимо оказать психологическую поддержку для того, чтобы они имели возможность адекватно реагировать на проявления подростковой агрессии, не усугубляя ее и не получая эмоциональной травмы.

ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Никитина В. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Современные тенденции развития образования усилили потребность в формировании творческой индивидуальности педагога, реализации его творческих способностей. В психологии с термином «индивидуальность» традиционно связывают изучение индивидуальных особенностей личности. Индивидуальность – это «человек, характеризующийся со стороны своих социально значимых отличий от других». Индивидуальность проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качествах перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида» [1].

Н. Д. Куланина под творческой индивидуальностью понимает интегрированное качество личности, позволяющее ей выступать самостоятельным субъектом творческой деятельности, в процессе развития которой формируются специфические особенности, определяющие ее структуру: мотивация к творческой деятельности, креативность, оригинальность мышления, компетентность в определенной области знаний, оптимизм, самоконтроль в сложных ситуациях, нестандартный подход в решении проблем, способность к гармонирующему общению, особенность темперамента и характера [2].

По мнению В.И. Колесниковой, творческая индивидуальность – это качественная характеристика бесконечно развивающегося человека, которая проявляется в освоении и построении им опыта созидательной жизни, созидании многообразного мира как способа возвышения своей человеческой сущности [3].

Творческая индивидуальность педагога социального характеризуется тем, что профессиональная деятельность отличается от работы его коллег поисками новых оригинальных подходов и средств. Стать творческой индивидуальностью – значит создать устойчивое представление и принять себя и других, осознав индивидуально-психическое отличие своей личности от других, найти адекватные средства самовыражения и овладеть ими.

Начальным этапом в развитии творческой индивидуальности педагога социального должно быть стремление выявить свою личностную индивидуальность, неповторимые особенности своей личности. Педагогу социальному необходимо заниматься своим самовоспитанием, осознать свою значимость и уникальность, развивать свое воображение и способности к творчеству. Это позволит преодолеть стереотипы привычных действий, сформирует свободу восприятия, что приведет к желанию быть активным субъектом своей деятельности, чувствовать себя творцом.

Творческая индивидуальность педагога социального проявляется через его эмоциональную выразительность, искренность и общительность. Это обусловлено тем, что влияние педагога социального на детей осуществляется чаще всего посредством бесед, игр, различных тематических занятий и т. д. Здесь специалисту важно наладить живое непосредственное общение, быть открытым, энергичным, жизнерадостным, своим поведением способствуя формированию этих качеств и у детей.

Важными качествами, способствующими развитию творческой индивидуальности педагога социального, являются любознательность и эрудированность, которые так же, как и общительность, важны в процессе организации воспитательной работы с детьми и осуществления с ними продуктивного общения. Педагогу социальному нужно уметь заинтересовывать детей различными видами деятельности, развивающими их интеллект и способности, а для этого ему нужно показывать детям пример эрудиции, владеть прикладными умениями, чтобы тем самым привлекать к себе детскую аудиторию.

Для развития творческой индивидуальности педагога социального мы предлагаем следующие формы и методы: создание в учреждении атмосферы образования, располагающей к проявлению творчества педагогическим коллективом, в том числе и специалистами социально-педагогической службы; создание ситуаций, в которых будут требоваться не только профессиональные умения, но и творческие способности специалиста; предоставлять возможность педагогу социальному отходить от привычных способов достижения результата; стимулирование рефлексии специалистом его собственной индивидуальности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно выявление и развитие своей творческой индивидуальности, непохожесть на образцы, индивидуально-своеобразные способы деятельности обеспечат эффективность деятельности педагога социального, что позволит решать возникшие проблемы и трудности с большей результативностью и получать удовольствие от собственной профессиональной деятельности.

Литература

1. Александрова, Л. М. Творческая индивидуальность и индивидуальный стиль деятельности учителя в современной педагогике // Актуальные задачи педагогики: Молодой ученый. – 2014. – С. 1–2. [Электронный ресурс]. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5377/>. – Дата обращения: 22.03.2020.

2. Куланина, Н. Д. Развитие творческой индивидуальности будущих учителей технологии и предпринимательства в декоративно-прикладной деятельности: автореф. ... дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 /Н.Д. Куланина, Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2003. – 23 с.

3. Колесникова, В. И. Творческая индивидуальность в структуре личности современного педагога / В. И. Колесникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 7. – С. 46–51.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Папок М. Е. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, ст. преподаватель

В настоящее время в обществе наблюдается тенденция к увеличению роста проявлений противоправного поведения среди подростков, которая требует концентрации усилий, направленных на их предупреждение, т. е. исключение первичных условий и факторов, влияющих на негативное изменение поведения подростка.

Социально-педагогическая профилактика подразумевает аргументированные и своевременно совершаемые действия, направленные на предупреждение противоправного поведения у подростков, сохранение, поддержание и защиту их нормального уровня жизни и здоровья [1, с. 294].

Эффективность социально-педагогических профилактических воздействий обусловлена научным обоснованием и необходимостью всестороннего учета взаимодействия субъективных и объективных факторов, определяющих поведение подростка в уже сложившейся или возможной, прогнозируемой жизненной ситуации [2, с. 115].

Организация социально-педагогической профилактики противоправного поведения подростков в государственном учреждении образования «Средняя школа № 99 г. Минска» основана на:

- нейтрализации источников дискомфорта как в самом подростке, так и в окружающей среде;
- создании условий для формирования социального опыта для решения возникающих перед ним проблем;
- обучении подростков адекватным и адаптивным навыкам поведения
- предупреждении или решении прогнозируемых проблем у подростка.

Социально-педагогическая профилактика противоправного поведения в данном учреждении образования включает в себя обучение и воспитание подростков с целью формирования у них критичного, основанного на правдивой информации, отрицательного отношения к пагубным привычкам и отклоняющемуся поведению, а также формирования положительно-ценностного отношения к собственному здоровью. Данное профилактическое направление реализуется через такие формы работы, как интерактивные занятия и игры, занятия-практикумы, спортивные соревнования, создание рекламных роликов, конференции, информационные встречи, круглые столы, беседы-диалоги, проведение классных часов по следующей тематике: «Мифы о наркотиках», «Совместимы ли токсикомания и спорт?», «Найди свой аргумент», «Факторы в защиту жизни»; конкурсы на лучший медиафильм, ролик, презентацию; создание информационного материала (листовки, брошюры, газеты и т. д.).

Значимым направлением социально-педагогической профилактики противоправного поведения подростков выступает просветительская работа с законными представителями учащихся, целью которой является оздоровление быта, формирование культуры семьи и оптимизация взаимоотношений внутри семьи. Востребованными формами работы с родителями являются индивидуальные и групповые консультации, беседы, родительские собрания.

Степень результативности социально-педагогической деятельности по профилактике противоправного поведения подростков заметно повышается при согласованной работе всех участников образовательно-воспитательного процесса. Задача специалистов социально-

педагогической и психологической службы государственного учреждения образования «Средняя школа № 99 г. Минска» – включить в профилактическую деятельность не только самого подростка и его законных представителей, но и педагогов-предметников, администрацию и иных работников учреждения образования. Обучение и координирование деятельности всего коллектива учреждения образования предполагает следующие формы работы: совещания (например, «Потребление психоактивных веществ в нашем районе, городе»); круглые столы (например, «Признаки употребления подростком токсических веществ»), изучение методических рекомендаций (например, «Тактика обнаружения наркотиков»).

Одним из направлений профилактической работы в государственном учреждении образования «Средняя школа № 99 г. Минска» является предоставление подросткам актуальной правовой информации с целью повышения их уровня правовой культуры, просвещения. Для реализации данного направления оформляются уголки правовых знаний, содержащие актуальную информацию о законодательстве Республики Беларусь, правовых интернет-ресурсах, проводимых акциях и иных мероприятиях по правовой тематике. Содержание уголков правовых знаний постоянно обновляется и расширяется. Просветительское направление реализуется также через организацию для подростков классных часов, интерактивных мероприятий на актуальные темы с привлечением представителей организаций и ведомств, являющихся субъектами профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Условиями успешной организации социально-педагогической деятельности по профилактике противоправного поведения подростков в учреждении образования являются комплексность, последовательность, дифференцированность и своевременность.

Литература

1. Галагузова, М. А. Социальная педагогика / М. А. Галагузова. – М. : Владос, 2000. – 416 с.
2. Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков / под ред. А. Б. Фоминой. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

Седун М. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Исмайлова, канд. пед. наук, доцент

Воспитание в неполной семье имеет свои специфические особенности и отличается от жизни ребенка в полной семье. К негативным факторам воспитания одним родителем можно отнести: отсутствие целостного представления о мужчинах и женщинах, о моделях взаимоотношений между ними; и как следствие искажения в формировании полоролевой идентичности; неблагоприятную картину эмоционально-личностной сферы детей; односторонний характер воспитания.

Основные меры улучшения воспитательных возможностей в неполной семье состоят в создании доверительных отношений в семье, формировании чувств, взаимопомощи и вовлечении детей в дела и заботы семьи, разумном соотношении родительской любви и строгости, возрастании роли личного примера. Кроме того, родителям следует научиться взаимодействовать с детьми в критические периоды развития ребёнка, когда отношение к нему должно изменяться соответственно происходящим изменениям в психике ребёнка [1].

Результаты проведенного нами исследования (2019–2020 уч. г., ГУО «Гимназия им. Я. Купалы», г. Мозырь) позволили выявить основные проблемы в сфере детско-родительских отношений в неполных семьях. Для изучения воспитательного потенциала семьи нами использовались: тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин); для определения уровня эмоционального благополучия ребенка в семье – анкета «Моя семья» (О. И. Матков), «Опросник по выявлению тревожности у детей» (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко). Полученные данные позволили выявить, что у 41 % матерей в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безусловного послушания и дисциплины. У 38 % матерей выражено

положительное отношение к ребенку: взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, проводит с ним достаточно много времени. Полученные данные показывают, что 21 % опрошенных матерей устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся им несерьезными.

Общие результаты исследования показали, что в неполных семьях существуют проблемы в выстраивании детско-родительских отношений. Родитель не всегда умеет строить взаимоотношения с ребенком на принципах гуманистической педагогики. На фоне этого у детей наблюдается агрессивность, тревожность, заниженная самооценка.

С целью повышения уровня педагогической культуры родителей, гармонизации детско-родительских взаимоотношений в неполных семьях нами был разработан проект социально-педагогического сопровождения семьи «Радость воспитания». Основным этапом проекта включал в себя работу с учащимися, педагогами и родителями. Проект предусматривал мероприятия, направленные на повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей; формирование у учащихся представления о семье и улучшение семейных взаимоотношений. Работа с учащимися включала проведение классного часа «Нравственные отношения в семье»; конкурсной программы «Моя семья – моя гордость»; ролевой игры «Искусство понимать друг друга»; дискуссию «Человек, которому я доверяю» и др.

Содержание работы с родителями предусматривало проведение родительского лектория «Психологические и психофизические особенности подростка»; родительского собрания «Я и мой ребенок. Поиски взаимопонимания»; диспута; беседы «Ребенок в неполной семье. Пути преодоления трудностей в воспитании», тренинга для родителей «Мы вместе» и др.

Для учителей, классных руководителей были запланированы и проведены: лекция «Как разрешать конфликты с ребёнком?»; беседа «Воспитание ребёнка одним родителем»; тренинг «Эффективные формы работы с неполной семьей» и др.

Проведение данных мероприятий позволило сформировать ценностное отношение к семье, представление о семейных традициях и обычаях; увеличить значимость семьи в жизни учащихся; повысить компетентность родителей в вопросах выстраивания детско-родительских отношений.

Таким образом, неполная семья хотя и сталкивается с рядом объективных трудностей, но, тем не менее, обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей. Родителю, в силу обстоятельств оказавшемуся главой неполной семьи, необходимо трезво осознавать психологические особенности создавшейся ситуации и не допускать, чтобы они приводили к негативным последствиям. Опыт множества благополучных неполных семей свидетельствует, что это возможно.

Литература

1. Антипова, Е. В. Воспитательный потенциал современной семьи / Е. В. Антипова // Проблемы выживания. – 2016. – № 6. – С. 7.

ПРОФИЛАКТИКА РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Семерник Е. Р. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – Р. И. Чичурина, ст. преподаватель

Одной из проблем в современном обществе является большое количество социальных заболеваний у молодежи, которые возникают из-за употребления алкоголя, наркотиков, отказа от контрацептивных средств, частой смены половых партнеров и случайных сексуальных связей. Данное поведение является рискованным, так как приводит к возникновению проблем со здоровьем, угрожает жизни молодежи и связано с падением нравственных основ личности.

Актуальность этой проблемы подтверждается рядом статистических данных. Согласно данным МВД за последнее десятилетие, на 100 тысяч человек в Республике

Беларусь в 7 раз увеличилось количество молодежи, зависимой от наркотиков. На учете состоит более 16 тысяч человек, часть из них отбывает наказание в местах лишения свободы и проходит лечение анонимно. Немаловажно и то, что количество пациентов моложе 15 лет в наркодиспансерах в последние годы увеличилось в 14,5 раза. Алкоголь, в среднем, начинают употреблять в 11-13 лет, а некоторые еще раньше [1].

Также согласно статистике ВОЗ, ежегодно в мире около 17 миллионов девушек в возрасте до девятнадцати лет становятся мамами. Данные Беларуси показывают, что каждая третья девушка из тысячи в возрасте от 15 до 19 лет беременеет, это говорит о легкомысленности и неадекватности оценки факторов опасности для здоровья. Также растет процент абортот и заболеваний, передающихся половым путем [2].

Информационный портал «Intex-press.by» опубликовал данные о 847 абортах лицами от 15 до 19 лет в 2017 году. В этом же году было зафиксировано, что аборты сделали 8 девушек в возрасте до 15 лет [3].

Для минимизирования данной проблемы в Республике Беларусь внедряются современные методы контроля и профилактики рискованного поведения молодежи, такие как:

1. Пропускная система в учреждениях среднего образования, которая фиксирует время прихода и ухода учеников из школы, а также отправляет родителям соответствующие SMS-сообщения.

2. Услуга «Мама, я тут!», созданная оператором А1. Сервис, использует GPS-координаты смартфона, позволяя удаленно отслеживать местоположение детей. При пересечении границ контрольных зон родители получают SMS-уведомление. Контроль ведется круглосуточно.

3. Программы превентивного образования, направленные на профилактику рискованного поведения, пропаганду здорового образа жизни. Современные программы превентивного обучения включают элементы трех моделей профилактики: образовательной, медицинской, психосоциальной и является универсальной (первичной) профилактикой [4].

4. Программы по принципу «Равный обучает равного», где особое внимание уделяется социальным установкам личности, формированию позитивного социального поведения. Программы ориентированы на передачу знаний от сверстника к сверстнику, формированию жизненных навыков и эмоциональному отношению к совершаемым поступкам, развитию навыков действовать конструктивно в любых жизненных ситуациях, присвоению учащимися устойчивых моделей по сохранению здоровья.

Анализ исследований по данной проблеме показывает, что особую группу риска составляют девушки раннего юношеского возраста. С целью выявления склонности девушек к рискованному поведению был проведен опрос 39 старшеклассниц X–XI классов ГУО «Средняя школа № 19 г. Бреста» и ГУО «Средняя школа № 33 г. Бреста». Для проведения опроса была использована методика «Самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман). В результате анализа полученных данных по всем шкалам было выявлено, что из них 14 % респондентов имеют высокую склонность к экстремально-рискованному поведению, среднюю – 68 % респондентов, а низкую – 18 % респондентов. Высокая склонность свидетельствует о том, что девушек легко спровоцировать на участие в рискованных мероприятиях и авантюрах, они не контролируют степень риска и опасности, имеют бесконтрольное влечение к новым впечатлениям. Средняя склонность предположительно свидетельствует с одной стороны – о сдержанности и рассудительности в необходимых моментах жизни; а с другой стороны – об открытости новому опыту, о недостаточной сформированности навыков противостояния давлению, «культуры отказа».

Полученные эмпирические данные актуализируют необходимость разработки специальной программы профилактики рискованного поведения у старшеклассниц в условиях средней школы. Мероприятия программы должны способствовать развитию умений принимать ответственность за свою жизнь и здоровье; обучению навыкам преодолению

ния отрицательных эмоциональных состояний, формированию навыков конструктивного общения и социального взаимодействия.

Литература

1. Игра в «дочки-матери» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www-sb-by>. – Дата доступа: 04.04.2020.
2. Количество аборт в Беларуси обновило исторический минимум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intex-press.by/2018/06/28/kolichestvo-abortov-v-belarusi-obnovilo-istoricheskij-minimum/>. – Дата доступа: 04.04.2020.
3. В Беларуси число наркоманов за последние 10 лет увеличилось в 7 раз. Среди них есть восьмилетние дети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intex-press.by>. – Дата доступа: 28.03.2020.
4. Психология риска и рискованного поведения: учебно-методический комплекс / К. В. Стволыгин. – Минск : БГУ, 2016. – С. 40–43.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Струк Е. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. И. Журавлёва, канд. филол. наук, доцент

В поисках интересных форм и методов преподавания уроков трудового обучения обращаем внимание на использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Ведь с появлением компьютерной техники возникла и проблема эффективности компьютеризации обучения.

Целью данной статьи является выявление особенностей применения ИКТ на уроках трудового обучения.

Включение ИКТ позволяет организовать разные формы учебно-познавательной деятельности на теоретических уроках, сделать активной и целенаправленной самостоятельную работу учащихся. Компьютер может использоваться на любых этапах: как при подготовке урока, так и в самом процессе обучения: при объяснении (введении) нового материала, на этапах закрепления, повторения и контроля знаний, умений и навыков.

Например, в 5-ом классе учащиеся изучают раздел «Приготовление пищи», в ходе которого знакомятся с этикетом и сервировкой стола. Объяснение материала можно построить в виде презентации, где возможно включить поэтапность представления. Сначала появляется изображение общего представления раздела, на втором слайде показывается изучение тем, которые включаются в раздел, на третьем раскрывается тема с сопровождением демонстрации и пояснениями. Подача материала происходит на другом, более доступном для понимания уровне.

ИКТ можно рассматривать как средство доступа к учебной информации, обеспечивающее возможности поиска информации, ее сбора и работы с источником, в том числе в сети Интернет, а также средство доставки и хранения информации. Использование ИКТ на уроках позволяет повысить качество усвоения и запоминания учебного материала и усилить образовательный эффект.

Учитель трудового обучения оказывается в более выгодной ситуации, так как презентации облегчают для учеников деятельность объяснения и понимания предмета. Немаловажным в проведении урока является и организация обратной связи с учащимися.

При подготовке к уроку с использованием ИКТ учитель составляет план урока, исходя из его целей. При отборе учебного материала он должен соблюдать основные дидактические принципы: систематичности, последовательности, доступности, дифференцированного подхода, научности и др. При этом компьютер не может заменить преподавателя, а только дополняет его.

Поэтому основные приемы для ознакомления объясняются с компьютерной поддержкой следующим образом: сначала появляется краткая информация из истории, далее

следует информация об основных приемах и действиях. Вся эта демонстрация сопровождается пояснениями учителя. Степень и время мультимедийной поддержки урока могут быть различными: от нескольких минут до полного цикла.

Возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и обогащать содержание образования; выполнять любые задания, упражнения с помощью компьютера; повышать интенсивность урока. Использование вариативного материала и различных режимов работы способствует индивидуализации обучения.

Таким образом, информационные технологии в совокупности с правильно подобранными технологиями обучения создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения. Использование информационных технологий в образовательном процессе делает обучение более содержательным, зрелищным, способствует развитию самостоятельности и творческих способностей обучаемого, существенно повышает уровень индивидуализации обучения.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Суцук А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. И. Журавлёва, канд. филол. наук, доцент

Происходящие в современном обществе социально-политические, экономические и экологические изменения существенным образом затрагивают проблему сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения.

Формирование здорового образа жизни народа – одно из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь. В настоящее время в нашей стране действует множество программ и законов, касающихся сохранения и укрепления здоровья нации. Как справедливо отмечают исследователи, здоровый образ жизни подрастающего поколения формируется под влиянием многих факторов: семьи, семейного образа жизни, учреждений образования, средств массовой информации и др. [1–3]. Ведущая роль в этом процессе принадлежит двум важнейшим институтам воспитания – семье и образовательным учреждениям.

Социально-педагогическая профилактика нарушений здорового образа жизни учащихся младшего подросткового возраста наиболее эффективна, если осуществляется на диагностической основе. В связи с этим одной из задач нашего исследования стало изучение и анализ представлений о здоровье и здоровом образе жизни учащейся молодежи, их месте в системе ценностей респондентов.

В исследовании приняли участие 80 подростков младшего школьного возраста ГУО «Средняя школа № 2 г. п. Лельчицы». Для выявления ценностного отношения подростков младшего школьного возраста к здоровью нами использовался комплекс методов: анкетирование, беседа, мини-сочинения, методика М. Рокича. Учащимся необходимо было назвать главные жизненные ценности, проранжировать их, выразить свое отношение к здоровому образу жизни в современных условиях.

Полученные результаты позволяют констатировать, что у большинства опрошенных учащихся младшего подросткового возраста имеются достаточно четкие представления по исследуемой проблеме. Так, здоровье считают главной жизненной ценностью 40 % респондентов, любовь – 20 %; наличие друзей – 25 %; материальное благополучие – 15 % опрошенных.

Для выявления отношения подростков младшего школьного возраста к своему здоровью была использована разработанная нами анкета «Я и мое здоровье». Учащимся необходимо было ответить на следующие вопросы: «Соблюдаешь ли ты режим питания?», «Регулярно ли ты делаешь зарядку?», «Часто ли используешь выходные дни для активного отдыха (походов и занятий спортом)?», «Часто ли ты болеешь?» и др.

Результаты анкетирования показали, что лишь 11 % опрошенных подростков младшего школьного возраста неукоснительно соблюдают режим питания, 16 % респондентов иногда обходятся без завтрака или обеда, а 73 % вообще не придерживаются какого-либо режима. Это должно обратить на себя внимание родителей и специалистов, так как нарушение питания в этом возрасте может привести к серьезным расстройствам жизнедеятельности организма.

На вопрос «Регулярно ли ты делаешь зарядку?» к сожалению, только 5 % опрошенных подростков ответили положительно, остальные 95 % респондентов не делают зарядку вообще. Полагаем, что последствия выявленного нами факта может негативно сказаться на растущем организме подростка, так как занятия физическими упражнениями по утрам разминают организм, настраивают на рабочую активность, улучшают работу мышц, внутренних органов, тканей и насыщают организм кислородом. Подростки, отказывающиеся от зарядки по утрам, лишены этой возможности.

Существенным является и то, что лишь 6 % респондентов используют выходные для активного отдыха, 26 % – от случая к случаю, а 68 % – практикуют активный отдых очень редко. На вопрос «Часто ли ты болеешь?» 20 % респондентов признали, что они иногда болеют, 30 % учащихся отметили, что они болеют довольно часто, а 50 % опрошенных подростков считают, что они болеют часто.

По нашему мнению, выявленные нарушения в состоянии здоровья учащихся могут быть последствиями как отсутствия навыков здорового образа жизни, так и несформированности у младших подростков ценностного отношения к своему здоровью.

Кроме того, в ходе исследования нами были выявлены учащиеся, у которых представления о здоровье и здоровом образе жизни отсутствуют или являются фрагментарными. Примечательно, что многие подростки младшего школьного возраста (60 %) отметили важность и необходимость проведения целенаправленной социально-педагогической работы по профилактике нарушений здорового образа жизни.

В связи с этим особую практическую значимость приобретает социально-педагогическая работа по профилактике нарушений здорового образа жизни и формированию у подрастающего поколения ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих.

Литература

1. Волосовец, Т. В. Мониторинг показателей здоровья, адаптации и работоспособности учащихся / Т. В. Волосовец // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5. – С. 69–76.
2. Гурьев, А. В. Внутришкольная работа по формированию у учащихся основ здорового образа жизни / А. В. Гурьев // Воспитание школьников. – 2012. – № 10. – С. 60–63.
3. Лагун, А. Подросток и здоровый образ жизни: (по результатам социологического исследования) / А. Лагун // Здоровы лад жыщця. – 2012. – № 1. – С. 3–5.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Сысоева М. А. (ВоГУ, Вологда)

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

Проблема социального сиротства остается актуальной. Условия, в которых живут дети, оставшиеся без попечения родителей, зачастую ведут к искажению процесса социализации, социальной адаптации личности. Трудно обеспечить полноценное развитие детей в системе общественного воспитания. Существуют причины, которые трудно преодолеть в системе общественного воспитания.

Зачастую формы и методы воспитания в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, приводят к искажению, нарушению взаимодействий ребенка с социальной средой.

Успешная социальная адаптация предполагает наличие у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, комплекса определенных навыков жизнедеятельности в социуме. Полноценное формирование таких знаний и умений затруднено в условиях государственного попечения.

Самостоятельная жизнь в их представлении полна развлечений, веселья, отсутствия контроля. Нарушения механизмов социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приводят к дисгармонизации отношений личности с социальной средой.

Социальная адаптация – это вхождение в социально-ролевые связи и отношения, в процессе которого личность овладевает социальными нормами, правилами, ценностями, социальным опытом, социальными отношениями и действиями [1, с. 115].

У детей нет собственного личного пространства, где ребёнок мог бы уединиться. В редких случаях личным пространством может считаться стена над кроватью, которую ребёнок может украсить по собственному усмотрению, и тумбочка с личными вещами, порядок и содержимое которой контролируется воспитателем.

В центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, жестоко регламентирован режим проживания (когда вставать, принимать пищу, играть, учиться, гулять, спать), не позволяющий учитывать индивидуальные особенности ребёнка.

Сложностью для адаптации является утрата «базового доверия к миру», без которого становится невозможно развитие таких важнейших новообразований личности как: автономия, инициативность, социальная компетентность, умелость в труде. Утрата «базового доверия к миру» проявляется и в подозрительности, недоверчивости, агрессивности ребёнка и формировании невротического механизма [2, с. 129].

Воспитанники центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, выходя за его порог, умеют «быть сиротой», надеяться на покровительство, обладают «выученной беспомощностью», не подозревая о том, что можно опереться на собственные внутренние ресурсы.

Таким образом, искажение межличностных отношений, социальная деформация среды, искажение отношений в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, и социуме, ограниченность жизненного пространства и круга общения; регламентация основных жизненных проявлений; недостаток информации; отсутствие прав и обязанностей, полная зависимость от взрослых – все это обуславливает нарушение процесса социальной адаптации.

Литература

1. Бревнова, В. М. О роли курса «Социально-педагогическая деятельность с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей» в профессиональной подготовке студентов / В. М. Бревнова // Тобольск : Изд-во ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2006. – 130 с.
2. Казанская, В. Подросток. Социальная адаптация / В. Казанская. – М. : Питер, 2018. – 288 с.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЮСШ № 1 Г. КАЛИНКОВИЧИ)

Туренко А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. А. Карнович, магистр педагогики

Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, численность семей, находящихся в социально опасном положении, на протяжении последних лет остается стабильно высокой. Проблемы неблагополучия семьи приводят к трудностям социально-психологического характера, где учащиеся из данной категории семей имеют высокие показатели агрессивности, недоверия к окружающим людям, подозрительности и враждебности, а также проблемы в межличностных отношениях со сверстниками в силу их изоляции в ученическом коллективе.

Мы солидарны с мнением Л. Я. Олиференко, считающего основной причиной роста числа неблагополучных семей передачу из поколения в поколение негативного социального опыта проживания в семье [1].

В ходе социально-педагогической практики в ДЮСШ № 1 г. Калинковичи мы рассмотрели специфику работы педагога социального с учащимися из неблагополучных семей 7–8 классов. Социальный педагог школы строит свою работу с семьями учащихся в зависимости от вида неблагополучия. Среди основных форм работы выделяются педагогические всеобучи родителей, оказание посильной материальной и психологической помощи, содействие при трудоустройстве родителей, совместно со службами занятости, социально-педагогическая работа по профилактике правонарушений и негативных проявлений и т. д. Ежемесячно проводятся патронажи, позволяющие установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявлять ее проблемные ситуации и оказывать незамедлительную помощь.

Проанализировав опыт работы педагога социального, мы разработали социально-педагогическую программу работы с учащимися из семей, находящихся в социально опасном положении.

Целью программы является формирование правовой культуры учащихся, сохранение и укрепление здоровья детей из неблагополучных семей, развитие у них навыков организации здорового образа жизни посредством развития здоровьесберегающей среды в школе, сохранения семейных ценностей, формирование личностных нравственных качеств у учащихся, а также социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка. Основным условием успешной работы является совместная деятельность педагогического коллектива, учащихся и их родителей. Программа включает в себя 4 этапа: подготовительный, диагностический, основной, контрольно-аналитический. Срок реализации программы – 1 год.

Основными формами работы с учащимися являются психологические тренинги, классные часы и родительские собрания, профилактические беседы, привлечение смежных специалистов, дискуссии, акции, спартакиады, конкурсные программы и др.

Организация деятельности с родителями в рамках программы предполагает проведение информационно-просветительской работы с целью профилактики асоциальных явлений, дисгармонии семейных отношений, нарушений в семейном воспитании и пропаганды здорового образа жизни. Такая работа будет осуществляться с помощью проведения лекций, родительских собраний, бесед, мониторинга семей, с целью определения условий жизни, а также комплексной коррекционной работы с учащимися из неблагополучных семей и их родителями.

Таким образом, реализация программы будет способствовать созданию благоприятной образовательной среды, способствующей сохранению здоровья, воспитанию и развитию личности детей из данной категории семей, снижению количества детей асоциального поведения и формированию у детей представлений об общечеловеческих ценностях при условии совместной деятельности всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие / Л. Я. Олиференко [и др.]. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

КВЕСТ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ

Фасхиева М. Н. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – А. А. Мирошниченко, д-р пед. наук, профессор

Дискуссии о навыках XXI века в образовании продолжают всё последнее десятилетие. И теперь все больше говорят о способах внедрения и формирования этих навыков на уровне школьного образования.

«Мягкие навыки», «гибкие навыки», социальные навыки, soft skills, навыки XXI века – во всех этих понятиях речь идет о таких навыках, как умение работать в команде, вести дискуссии и общаться, проявлять лидерские способности. На Всемирном экономическом форуме в докладе «Новый взгляд на образование» была представлена модель, в которой образовательные результаты разделены на три типа: базовая грамотность, компетентности и качества характера. Центральную часть этой модели занимают компетенции «4К» [1]: критическое мышление (Critical thinking), коммуникация (Communicatio), креативность (Creativity), совместная работа (Collaboration).

Стремительно меняющийся мир требует от выпускника школы сформированных жизненных умений и навыков. Если молодой человек хочет быть успешным в этом мире, он должен развивать в себе лидерские и организаторские качества, нести ответственность за свои поступки. А так как лидерство – это одна из форм общественной активности личности в группе, вне реальной действительности, без общения с социумом появление лидера невозможно [2]. А значит лидерские качества человека можно и нужно формировать начиная со школьной скамьи. Поэтому основная идея педагогической деятельности сегодня – это создание условий для развития активной гражданской позиции и актуализация лидерского опыта старшеклассников в совместно-организованной социально-значимой деятельности [3]. У лидера должны быть развиты все «4К» навыка, следовательно, при формировании лидерских качеств, развиваются и остальные. И тут возникает вопрос: какие образовательные мероприятия можно проводить для формирования у школьников этих навыков?

Наиболее актуальными для развития лидерских качеств у школьников могут стать творческие задания, деловые игры, тренинги, упражнения, квесты, обсуждения и дискуссии на волнующие и интересующие темы, просмотр фильмов и книг с дальнейшим их обсуждением.

В данной статье мы бы хотели остановиться на таком методе развития лидерских качеств, как квест. Квест-игра – это деятельность ребенка, в которой он самостоятельно или совместно со взрослым открывает новый практический опыт и приобретает знания [4].

Разработано и апробировано множество сценариев квестов. Этот способ обучения приветствуется для формирования разного рода мягких навыков. В квестах сочетаются игры и упражнения, в которых участники могут проявить себя с разных сторон: интеллектуальной, творческой, коммуникативной, организаторской, лидерской и даже спортивной.

Нами был проведен квест «Стань лидером» для старшеклассников средней школы, который получил положительные отзывы от учителей и самих участников. Цель квеста – формирование организаторских и лидерских качеств у старшеклассников, вовлечение их в игровую и проектную деятельность.

В ходе проведения игры были определены следующие задачи:

1. Самостоятельное комплектование игроков команды, запись в командный лист и знакомство всех участников, выявление командира (лидера) команды, название, девиз;
2. Получение маршрутного листа игры;
3. Преодоление всех станций по маршрутному листу;
4. Общая цель всей игры – каждой команде придумать проект, который был бы актуальным, творческим, новаторским, социально-успешным, и озвучить свою идею на сцене в итоге игры.

Квест состоит из трёх этапов. Первый – введение в игру. Презентация. Знакомство с командами. Второй – непосредственное проведение игры по станциям. Третий этап – подведение итогов, выдача сертификатов выявленным лидерам каждой команды.

В мероприятии принимали участие 5 команд по 6 человек из 9–10 классов. Игра продолжалась 2,5 часа. Проанализировав с коллегами и ребятами игру, мы пришли к следующим выводам: 1) участники квеста получили опыт совместной работы, значит, получили первые навыки командной работы; 2) в ходе выполнения проектного задания, ребята тренировали навык коммуникации; 3) задания по станциям были придуманы так,

что учащимся необходимо было проявить и свой творческий потенциал; 4) все участники игры получили позитивный эмоциональный заряд.

В ходе проведения квеста на каждой станции присутствовали два помощника, которые вели листы наблюдения за участниками, где оценивались «4К». По окончании игры в качестве рефлексии было проведено групповое обсуждение для всех участников, где они устно отвечали на заранее подготовленные вопросы. Всем ребятам был предложен лист самооценки своих softskills навыков, с акцентом на лидерские. Обработав и проанализировав, полученные результаты пришли к выводу, что цель квеста достигнута.

Исходя из вышесказанного, способность человека быть лидером во многом зависит от развитости у него организаторских, коммуникативных навыков, креативного и критического мышления.

Характерологическими качествами настоящего лидера, как отмечают Е. Жариков, Е. Крушельницкий [5], являются: воля, настойчивость, терпеливость, инициативность, хорошая адаптивность к новым условиям и требованиям, самокритичность, оценка своих успехов и неудач, выносливость, решение задач нестандартными оригинальными способами и многие другие. Все эти лидерские качества можно развивать в рамках формирования функционально-ролевых позиций у подростков [2]. Выполняя квест, обучающиеся учатся формулировать проблему, планировать свою деятельность, критически мыслить, решать сложные проблемы, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию.

С педагогической и дидактической точки зрения квест – один из лучших методов формирования softskills навыков у школьников, в том числе лидерских.

Литература

1. Пинская, М. А. Концепции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/Компетенции%204К.%20Практические%20рекомендации.pdf>. – Дата обращения: 11.04.2020.
2. Серов, А. Г. Развитие лидерских качеств у подростков на основе ситуационного подхода / А. Г. Серов // Карельский научный журнал: интернет-журнал. – 2015. – №1 (10). С. 67–69.
3. Козырева, А. Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А. Ю. Козырева. – Пенза: НМЦЮ, 1994. – 334 с.
4. Костюкова, С. П. Квест как современный педагогический прием в старшем дошкольном возрасте / С. П. Костюкова // Молодой учёный: интернет-журнал. – 2019. – № 2. – С. 335-358.
5. Алифанов, С. А. Основные направления анализа лидерства / С. А. Алифанов // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 90–98.

ПРОФИЛАКТИКА СЕТЕВЫХ УГРОЗ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СРЕДЕ

Цедрик Е. С. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша)

Научный руководитель – А. Э. Богатырёва, магистр педагогики

В условиях современных информационных технологий, развития телекоммуникационных сетей, всеобщей доступности к глобальной сети Интернет в нашей республике, как и во всем мире, имеют место проявления психологического давления, травли среди школьников, молодёжи, т. е. проявления кибербуллинга [1, с. 3]. Давление может быть настолько сильным, что приводит к попыткам суицида. Следовательно, проблема «виртуальной» травли носит актуальный характер, является предметом разработки профилактической системы в учреждениях образования.

Исследователи феномена кибербуллинга Н. А. Гришаева, И. О. Зинцова и др. указывают, что он все более распространяется в детско-юношеской среде в разнообразных сетевых формах (*флейминг, хеппислепинг, секстинг, кибертролли*) и требует мер защиты детей от его проявлений [2, с. 67].

Цель исследования – выявление эффективных педагогических действий, направленных на профилактику сетевого насилия, предупреждение асоциального поведения детей и подростков.

В ходе анкетирования было выявлено, что 31,9% учащихся в той или иной степени встречались с давлением со стороны одноклассников на основе сетевого взаимодействия, 76,6 % – осведомлены, что некоторые или какая-то группа «могут обижать других детей». Поэтому учитель должен быть готов грамотно, профессионально реагировать на таких учеников, научить детей различать истинную личностную силу и властолюбие. В связи с этим принципами профилактики могут быть: отсутствие со стороны учителя прямой конфронтации с властолюбцами; позволение ученикам проявлять власть в рамках каких-либо конструктивных проектов и руководить разрешёнными способами; контролируемое использование детьми электронных средств со стороны учителей и родителей.

На наш взгляд, в борьбе с данным явлением в учреждении образования важно наличие системы, в которую должны входить следующие элементы: диагностика психоэмоциональной среды и мотивационно-образовательная работа с администрацией; консультативно-образовательная работа с педагогами и родителями; консультативно-коррекционная работа с детьми; информационно-образовательная работа с детьми; формирование положительной психоэмоциональной среды учреждения.

В работе по предупреждению виртуального кибербуллинга педагоги и родители могут использовать следующие рекомендации по правилам поведения в процессе взаимодействия в Сети: запрет на распространение личной информации: телефона, школы, адреса, платежных карт и т. д.; использование настроек приватности для наибольшей степени безопасности; немедленное сообщение взрослым о попытках проявления травли в виде сообщений; главное – никогда не участвовать в травле других людей как в Сети, так и в реальной жизни.

Соответственно, правилам интернет-общения необходимо учить: постоянно объяснять, что анонимность ни в коем случае не должна приводить к вседозволенности, общение должно быть дружественным, в нем категорически недопустима агрессия по отношению к сверстникам и взрослым, запрещено писать резкие и оскорбительные тексты, унижающие человеческое достоинство. Необходимо обращать внимание, что дети должны уметь правильно реагировать на обидные слова или некорректные действия других пользователей. Дети и подростки должны знать, что в случае встречи с негативом следует покинуть данный ресурс, быстро удалить свою личную информацию, ответить агрессору полным его игнорированием.

В условиях информационной образовательной среды любой школьник может встретиться с проявлениями давления, насилия в разных его формах. В связи с этим начинающий учитель, сталкиваясь с подобными случаями, нередко допускает неправильные действия: повышает голос, меняет тон на угрожающий; допускает сарказм, насмешки, высмеивание; предъявляет жёсткие требования, угрожает наказанием, втягивает в конфликт посторонних людей, даёт негативную оценку личности ребёнка и т. д. Целесообразнее опираться на другие приёмы: инструктирование учащихся о безопасном поведении в Сети; акцентирование внимания на поступках, а не на личности; установление с ребёнком обратной связи; снижение напряжения ситуации; собеседование с родителями о правилах работы ребенка в сети Интернет.

Таким образом, использование эффективных методик будет способствовать снижению проявлений психологического насилия в детско-юношеской среде в процессе обращения их к информационной паутине. Данную проблему сложно искоренить в короткие сроки, но если в системе заниматься ею всем участникам образовательного процесса, то высока вероятность того, что знание правил безопасного поведения в Сети позволит снизить количество жертв этого негативного социального явления.

Литература

1. Хриптович, В. А. Кибербуллинг: продолжаем обсуждение / В. А. Хриптович // Здоровы лад жыцця. – 2016. – № 12. – С. 3–7.
2. Гришаева, Н. А. Буллинг в школе / Н. А. Гришаева // Психологические науки: теория и практика : материалы III междунар. науч. конф.; Москва, июнь 2015. – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 66–68.

ПСИХОЛОГИЯ БЕДНОСТИ

Чимирко Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Л. В. Цалко, ст. преподаватель

Любому обществу свойственна бедность, однако причины её появления, масштабы и последствия сильно отличаются. Очевидно, что для того, чтобы решить проблему, нужно найти и изучить причины её возникновения.

Культура бедности есть совокупность ценностей, убеждений и оценок, которые свойственны самим бедным. Одним из факторов изучения бедности является маргинализация социальных групп, которые когда-то были благополучными. Поэтому для нашего общества важно изучить, как бедные воспринимают жизнь, какая у них модель поведения, и в целом бедную семью.

В 50–60-е годы XX в., исследуя тему бедности, Оскар Льюис ввёл термин «культура бедности». Он пришел к выводу, что у бедных из-за постоянной нужды сформировались свои установки и ценности, форма и модель поведения, а также свой тип психологии, и всё это сформировало особую культуру бедности, которая социально наследуется [1, с. 187]. Дети, вырастая в условиях и в среде бедности, перенимают привычки, нормы, ценности у своих родителей. Ещё О. Льюис заметил, что бедные люди проявляют пассивность по отношению к обществу и политике и что к основным государственным институтам, церкви и к общепринятым культурным нормам они относятся негативно. Также культура бедности настолько сильно укоренялась в мышлении людей, что даже при изменении условий, люди всё равно не меняли своего образа жизни.

Теорию Льюиса в 70-е годы XX века продолжил К. Джозеф. Исследуя эту проблему, он говорил, что среди бедных в Великобритании имел место цикл депривации. По мнению К. Джозефа, родители, у которых много детей и которые сами в жизни не смогли добиться успеха, не могут привить своим детям нормы поведения и ценности, направленные на успех. Они отличались низкой успеваемостью в школе и впоследствии не могли материально обеспечить себя, в будущем свою семью, и с каждым поколением это повторялось.

О. Льюис, Б. Стапелтон, Дж. Уильям, К. Джозеф, С. С. Ярошенко в своих работах описывают определенный образ жизни бедных людей, у которых появляются свои, иные ценности, нормы, правила, стереотипы и редко можно встретить бедняка, который будет строить планы на будущее, в основном они думают только об удовлетворении текущих потребностей. Один из таких примеров – это молодой человек, который, только окончив школу, пошёл работать, не получив дальнейшего образования, благодаря чему впоследствии он мог бы иметь стабильную и хорошо оплачиваемую работу.

Исследователи, которые изучали эту тему, говорят, что образ жизни людей это результат воспитания их родителями. И поэтому появляется определённая культура, в которой нормы и правила указывают, как люди должны вести себя между собой и в сложившихся ситуациях.

Оскар Льюис в своих работах писал, что люди дают особую характеристику беднякам, выделяя определённые качества у этих людей, такие как сильная агрессивность и озлобленность, боязнь и зависть. В своих проблемах они обвиняют других людей, в сложных ситуациях используют культ силы, и в целом понимание успеха у них отличается. Или то, что человек беден из-за того, что он ничего не сделал, чтобы изменить своё состояние, что он не бережлив, ленив, у него не хватает усилий, способностей и соответствующих моральных качеств [2, с. 187]. Другие же учёные, описывая бедняка, называли такие качества, как низкая самооценка, плохая мотивация к труду и достижениям, зависимость, беспомощность; неумение планировать и ориентация только на сегодняшний день.

Культура бедности, являясь специфическим образом жизни, хорошо видна в структуре семьи, во взаимоотношениях между людьми, в том, как распоряжаются своим бюджетом для поддержания жизнедеятельности, а также в их ценностях. У человека, который очень долгое время находится в состоянии бедности, в итоге появляется свой образ жизни не похожий на общепринятый. Однако характеристики могут меняться в

зависимости от цивилизации, культурного типа, но всё же основные правила, нормы, ценности и стереотипы у всех одинаковы.

Культурологи считают, что для того, чтобы уменьшить процент бедности, людям нужно прививать особые черты характера, такие как честолюбие, упорство, бережливость и т. п.

Таким образом, бедность – это не только низкий уровень дохода, но это особое мышление и специфический образ жизни, в котором передаются от поколения к поколению нормы и правила поведения.

Литература

1. Льюис, О. Культура бедности (В Мойнихане Дэниел П. О Понимание бедности: перспективы с точки зрения социальных наук. Нью – Йорк) / О. Льюис. – М. : Основные книги, 1969. – С. 187–220.

2. Льюис, О. Культура бедности (О понимании бедности: взгляд из социальных наук, под ред. Даниэль Патрик Мойнихан. Нью-Йорк) / О. Льюис. – М. : Основные книги, 1968. – 187 с.

КИБЕРБУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Шинкевич Т. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, ст. преподаватель

Кибербуллинг – относительно новое социальное явление, распространение которого связано с развитием интернет-технологий. Многие подростки и молодежь ежедневно проводят большое количество времени в социальных сетях, общаясь со сверстниками в сети интернет, тем самым подвергая себя опасности кибербуллинга.

Под понятием «кибербуллинг» подразумевается вид психологического насилия, сопровождающийся угрозами, оскорблением личности жертвы или его близких, террором или травлей с помощью сети Интернет. В основном под категорию жертв и их преследователей попадают дети подросткового возраста. Это обусловлено пубертатным периодом, который характеризуется высокой чувствительностью к любым оскорблениям, слухам и социальным неудачам.

Исследователи отмечают, что под категорию жертв зачастую попадают те подростки, которые наиболее подвержены буллингу в реальной жизни. Общение в коллективе сверстников в реальной жизни и в сети Интернет зачастую идентично. Однако, в отличие от буллинга, кибербуллинг является особенным по причине преимущественной анонимности преследователей. В данном случае жертва может лишь подозревать, кто причастен к кибербуллингу, тем самым часто оставляя факт насилия безнаказанным.

В большинстве случаев основной удар преследователя приходится на внешний вид или интересы жертвы. Большой объем информации, который располагается на личных страницах в социальных сетях, позволяет найти то, что позволит высмеять человека или же затронуть болезненную для него тему. Более того, личная информация о жертве может стать и предметом запугивания со стороны преследователей.

Исследователи выяснили, что помощь родителей подросткам, подвергшимся кибербуллингу, довольно мала. Они в редких случаях имеют понятие о кибербуллинге и методах защиты от него и от других интернет-угроз, о компьютерных технологиях, обеспечивающих онлайн-безопасность их ребенка. Менее 25 % родителей вводят какие-либо ограничения на пользование интернетом для своего ребенка, при этом 70 % детей, проживающих в СНГ, ежедневно заходят в интернет (около трети имеют свои профили), а 10 % детей страдают выраженной интернет-зависимостью [1, с. 47].

Причины, которые вызывают кибербуллинг, в основном однотипны. Это желание самоутвердиться в глазах сверстников, показать свой авторитет и превосходство путем унижения более слабых личностей. При этом в один ряд с данной причиной встает и низкая самооценка у агрессивных детей и подростков – таким образом они проявляют свою злобу и зависть, пытаясь заглушить чувство собственной неполноценности или

отвержение обществом. Комплекс неполноценности возникает как результат различных причин, таких как собственные ошибки и неудачи, душевные травмы и т. п.

Еще одной причиной кибербуллинга является желание подростков развлечься. Кибербуллинг может начаться с шутки, язвительных высказываний в адрес жертвы. Юмор является способом самовозвышения, так как объект смеха является смешным, а субъект считает себя остроумным. Исследования показывают, что 71,2 % всех опрошенных подростков считают причиной, которая подтолкнула их к кибербуллингу, юмор и желание высмеять человека. Факторами, способствующими возникновению кибербуллинга, могут также стать проблемы в семейных взаимоотношениях, низкий уровень эмпатии, неумение разрешать конфликты, индивидуально-личностные особенности индивида [2, с. 38].

Отличительной чертой кибербуллинга является то, что, кроме жертвы и преследователя, в процесс вовлечены «наблюдатели» – лица, которые косвенно участвуют в процессе кибербуллинга. В зависимости от принимаемой ими стороны они могут быть как соучастниками травли, так и потенциальными жертвами насилия. Поэтому говоря о профилактике кибербуллинга в подростковой среде, необходимо не только освещать позиции жертвы и преследователя, но и давать информацию о том, как вести себя в ситуации, если подросток стал свидетелем кибербуллинга [3, с. 94].

Таким образом, кибербуллинг является отличным от буллинга рядом особенностей, которые усложняют выявление факта насилия и вовлекают больше участников в данный процесс. Поэтому необходима своевременная социально-педагогическая профилактика и психологическая коррекционная работа как с жертвами кибербуллинга, так и с участниками и соучастниками данного процесса.

Литература

1. Белковец, О. С. Феномен кибербуллинга среди подростков в социальных сетях / О. С. Белковец // Весті БДПУ. – Сер. 1. – 2016. – № 2. – С. 46–49.
2. Баранов, А. А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга / А. А. Баранов, С. В. Рожина // Вестник Удмуртского университета. Психология. Педагогика. Философия. – 2015. – Т. 25. – Вып. 1. – С. 37–41.
3. Малкина-Пых, И. Г. Виктимология : психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с.

НАРКОТИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Шичко А. В. (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Мозырь)

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

Проблема наркомании в настоящее время во всем мире остается весьма острой и актуальной. Она не является только медицинской, а представляет собой сложную медико-социальную проблему.

Подавляющее большинство употребляющих наркотики – молодые люди в возрасте 18–30 лет. Однако известны факты, свидетельствующие о том, что дети и подростки все чаще начинают интересоваться наркотиками. За последние годы число школьников и студентов, употребляющих наркотические вещества, возросло почти в 8 раз. Получила распространение «семейная» наркомания, приобщение родителями несовершеннолетних детей к наркотикам. Число смертных случаев от употребления наркотиков увеличилось среди населения в Беларуси в 12 раз, среди несовершеннолетних – в 42 раза. Отмечается употребление наркотических средств матерями-одиночками и несовершеннолетними матерями [1].

По состоянию на 2019 год 88,5 тысяч белорусов зависимы от наркотиков. Более 50 % из них – молодежь в возрасте от 19 до 25 лет [2].

Немедицинское применение наркотических веществ является социально опасным явлением (рост преступности, несчастные случаи и самоубийства, тяжелые проблемы со

здоровьем и здоровьем будущего потомства, уменьшение продолжительности жизни, проституция, распространение ВИЧ-инфекции, гепатита С и др.) [3].

Одними из главных причин, приводящих к наркомании в среде подростков, являются недостаток любви и внимания со стороны близких людей; эксперимент над своим сознанием; любопытство; бунтарство; отсутствие интереса к каким-либо занятиям; внутренние конфликты, проблемы социализации; низкая самооценка; депрессия [4].

В рамках нашего исследования среди одной из школ города Мозыря учащимся 8–11 классов было предложено заполнить анонимную анкету, целью которой было выявление склонности учащихся к употреблению психоактивных веществ. Около 44 % респондентов отметили в анкетах, что знают обо всех (или почти обо всех) видах наркотиков. Не имели опыта употребления наркотиков 54,0 % респондентов, не дали ответа 13,2 %, отказались от пробы при предложении 14,0 %, пробовали наркотики 18,8 %.

На вопрос: «Где чаще всего, по вашему мнению, можно приобрести наркотики?» 37 % респондентов затруднились ответить, 39,8 % считают, что у друзей, знакомых, 13,5% – у торговцев, 9,7 % респондентов ответили, что наркотики можно изготовить самостоятельно.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили существование проблемы наркомании, что следует учитывать в работе с учащейся молодежью и с семьями учащихся в образовательных учреждениях, а также в органах наркоконтроля.

В рамках профилактики наркозависимого поведения среди детей и подростков особое внимание должно быть уделено первичной профилактике, задача которой уберечь учащихся от первого, во многих случаях рокового, употребления психоактивного вещества. Она должна проводиться широко, повсеместно, как с учащимися школьного возраста, так и с более взрослыми обучающимися, пока они здоровы и не успели «познакомиться» с наркотическими веществами. Тем не менее, в процессе профилактики наркомании и осуществления антинаркотической деятельности важно не перейти грань, отделяющую процесс информирования о существующей опасности потребления наркотических и психотропных веществ от повышения интереса к ним.

Исходя из этого, мы предлагаем осуществлять профилактику употребления обучающимися наркотических средств в следующих формах: строгие меры противодействия курению, распространению алкоголя и наркотиков в подростково-молодежной среде; информационно-просветительская работа среди учащихся и их родителей; своевременное выявление функционально несостоятельных семей и коррекция условий семейного воспитания; своевременное выявление и разрушение групп, для членов которой характерны отклонения в поведении; организация досуга несовершеннолетних в значимых для них социально поощряемых формах; исследование личностных ресурсов обучающихся; тренинг социально-психологических навыков устойчивости подростков к употреблению психоактивных веществ, включающий развитие навыков общения в условиях проблемных жизненных ситуаций, формирование значимой социальной самоидентификации, формирование установки на здоровье как ценность.

Литература

1. 21-я РЦП г.Минска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://21med.by>. – Дата доступа: 23.03.2020.
2. 12-я ГП г.Минска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://12gp.by>. – Дата доступа: 23.03.2020.
3. Министерство внутренних дел Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mvd.gov.by/ru>. – Дата доступа: 23.03.2020.
4. Актуальные проблемы гигиены и экологической медицины: сборник материалов / УО ГрГМУ; редкол. : И. А. Наумов [и др.]. – Гродно, 2020. – 360 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Яцук Д. С. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, ст. преподаватель

Глобальная сеть имеет свои уникальные особенности, благодаря которым коммуникация в ней значительно отличается от других ее видов. Например, из-за анонимности, доступности и чувства безопасности человек может показать себя с разных сторон, делиться личным, формировать идентичность, создавать новые образы, показывать свои успехи и т. д. Но тем же эффектом «анонимности» пользуются и те пользователи сети, чья цель найти в успехах, внешности и т. п. другого то, за что можно зацепиться и максимально навредить человеку [1, с. 37].

Кибербуллинг – новая и стремительно распространяющаяся за рубежом и в Беларуси форма травли, использующая для агрессивного преследования человека такие возможности Интернета, как анонимность и неограниченное число пользователей. Традиционное пространство буллинга, не доступное для взрослых – школа, школьный двор, школьный автобус, путь в школу и из школы легко переместилось подростками в более безопасное по последствиям пространство Интернета. Развитие информационных технологий послужило формированию платформы для развития кибербуллинга, так как подростки всё чаще участвуют в интернет-коммуникациях, которые могут этому способствовать.

Под кибербуллингом понимаются преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя защитить [2, с. 180].

Кибербуллинг является виртуальным психологическим насилием, сопровождающимся агрессивной коммуникацией среди подростков, выступая стрессовой и психотравмирующей ситуацией для участников киберагрессии. Цель кибербуллинга – усугубление эмоционального состояния пострадавшего и/или подрыв его социальных отношений. Согласно исследованиям, жертвами кибербуллинга часто становятся дети и подростки, которые подвергаются травле и в реальной жизни.

Кибербуллинг включает в себя широкий набор различных форм поведения. С минимальной стороны – насмешки, которые не воспринимаются всерьез, с другой – психологический сетевой террор, который наносит необратимый урон, а он уже, в самом безнадежном случае, приводит к летальному исходу и суициду. Самыми распространёнными способами кибербуллинга в виртуальном пространстве являются: перепалки (флейминг), нападки, клевета, самозванство, выманивание конфиденциальной информации и ее распространение, остракизм, киберпреследование, хеппислепинг, кибертроллинг, секстинг.

В связи с актуальностью проблемы и широкой распространенностью кибербуллинга в подростковой среде возникает необходимость в разработке программ профилактики агрессивного поведения в виртуальной среде и внедрению их в деятельность специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждений образования.

Цель исследования – разработать, теоретически и эмпирически обосновать программу социально-педагогической деятельности по профилактике кибербуллинга в подростковой среде.

Объект исследования – социально-педагогическая профилактика кибербуллинга в подростковой среде.

Предмет исследования – формы и методы социально-педагогической деятельности по профилактике кибербуллинга в подростковой среде.

Эмпирическое исследование проявления кибербуллинга в подростковой среде проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 83 имени Г. К. Жукова» (г. Минск) в октябре

2019 года. В исследовании приняли участие 52 учащихся 8-х классов, средний возраст респондентов – 13–14 лет.

Проведенное исследование показало, что проблема кибербуллинга среди подростков является актуальной: 68,4 % респондентов сталкивались с оскорблением и унижением со стороны других пользователей в интернет-пространстве, 63,2 % – с мошенничеством в сети Интернет, 44,8 % подростков указали, что подвергаются психологическому давлению со стороны других пользователей в Интернете.

На основании результатов исследования была разработана программа социально-педагогической деятельности, направленная на профилактику агрессивного поведения в интернет-пространстве.

Основные задачи программы: повышение компьютерной и правовой компетентности подростков; формирование у подростков умений и навыков распознавания кибербуллинга, стратегий реагирования в ситуации кибербуллинга; создание условий для снижения уровня агрессивности у подростков за счет развития толерантности и способности к эмпатии, осознания собственной индивидуальности; формирование и развитие у подростков коммуникативной культуры, умений и навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Внедрение профилактической программы в практическую деятельность учреждения образования позволит сформировать у подростков эффективные навыки защиты от кибербуллинга, научит бесконфликтному межличностному взаимодействию со сверстниками, позволит скорректировать агрессивное поведение учащихся.

Литература

1. Баранов, А. А. Копинг-стратегии подростка в ситуации кибербуллинга / А. А. Баранов, С. В. Рожина // Вестник Удмуртского университета. – 2016. – Т. 26, Вып. 2. – С. 37–45.
2. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Высшая школа экономики. – 2014. – № 3. – С. 177–191.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Астрейко А. Н., Кананчук О. Н.</i> Дидактическая игра как средство формирования лексико-грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи	3
<i>Ахметова Е. А.</i> Роль логопедического пункта в коррекции нарушений речи	4
<i>Бабанова М. И.</i> Развитие импрессивной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе рисования	6
<i>Баранова Ю. А.</i> Что необходимо знать родителям, воспитывающим детей с нарушением зрения	7
<i>Бляшук Л. П.</i> Коррекция интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	8
<i>Бойко А. С.</i> Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими синдром дефицита внимания с гиперактивностью	10
<i>Буйко Т. В.</i> Характеристика умения сравнивать множества у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в I классе	12
<i>Буйницкая А. Ю.</i> Задачи с производственным содержанием как средство профессионального информирования учащихся с интеллектуальной недостаточностью	13
<i>Былино А. Э.</i> Формирование социально-эмоциональной культуры у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в условиях семьи	14
<i>Воеводова А. О.</i> Социально-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития	16
<i>Вострикова А. А.</i> Изучение самооценки у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе трудового обучения	17
<i>Гошко Ю. С.</i> Особенности конструирования предложения детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	18
<i>Губская М. В.</i> Общественно полезный труд младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью	19
<i>Гусакова Е. Л.</i> Исследование сформированности диалогической формы речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	21
<i>Драч А. А.</i> Исследование просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи	22
<i>Есинская А. А.</i> Формирование навыков звукового анализа и синтеза у учащихся младшего школьного возраста	23
<i>Журенко А. В.</i> Формирование внутренней мотивации школьников с задержкой психического развития	25
<i>Захарова А. В.</i> Мотивационная готовность к школе детей с нарушением интеллекта	26
<i>Иванова М. С.</i> Проблема недостатка наглядных средств при развитии навыков самообслуживания младших школьников с умственной отсталостью	27
<i>Иванова Н. А.</i> Особенности взаимодействия обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе адаптации к школе	28
<i>Казаева В. С.</i> Доступность музеев для студентов с ограниченными возможностями и перспективы ее развития	30
<i>Кананчук О. Н., Астрейко А. Н.</i> Взаимодействие педагогов дошкольного учреждения образования при коррекции речи детей с общим недоразвитием речи	31
<i>Касимова Л. Ф.</i> Дидактическая игра как средство развития речи дошкольников с нарушениями произношения согласных (сонорных) звуков	32

Каишкар А. В. Изучение состояния навыка чтения учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	33
Климова О. М. Содержание коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений просодической стороны речи у детей с дизартрией	35
Князева О. Н. Состояние готовности к овладению чтением у учащихся с интеллектуальной недостаточностью: результаты исследования	36
Коренкова М. Ю. К вопросу о критериях определения основных видов одарённости детей дошкольного возраста	38
Кочергин К. И. Инклюзивное образование в России: проблемы и пути их решения	39
Криштопчик А. И. Состояние сформированности представлений о времени у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в 3-х классах в условиях совместного обучения	40
Круглич М. Ф. Формирование личностных компетенций у детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития	42
Кузьмина М. А. Сущность профессиональной компетентности будущих педагогов социальных	43
Кулак П. А. Исследование состояния зрительно-моторной координации у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста	45
Левкович Ю. С. К вопросу о формировании представлений о культурном и безопасном поведении у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Человек и мир»	46
Лемеза И. В. Организационные аспекты использования рисунка как диагностического средства	47
Липская Б. И. Приемы и условия формирования пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики в I классе	49
Любецкая Д. М. Возможности организации игр с природным материалом для детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью и детским церебральным параличом	50
Мазуренко Е. А. Особенности развития связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием	52
Макарченкова А. С. Основные задачи сенсомоторного воспитания детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	53
Матвеева Н. С. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	54
Мельничук А. Г. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста	56
Мишина Е. С. Формирование просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией средствами театрализованной игры	57
Мороз В. Г. Профессиональное выгорание педагогов в условиях инклюзивного образования	58
Новик Е. П. Коррекционно-педагогическая работа по обогащению и активизации словаря обучающихся с общим недоразвитием речи	60
Обуховская Е. А. К вопросу об организации коррекционно-педагогической работы с детьми с аутистическими нарушениями	61
Острейко Е. А. Направления коррекционно-педагогической работы по формированию временных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе	63
Перепелкина М. А. Сложные и смешанные нарушения развития как актуальные проблемы специального (инклюзивного) образования	64
Полоцкая Е. А. Современные подходы к устранению дисграфических ошибок у учащихся с речевыми нарушениями	65

Прокопенко Я. В. Социальная компетентность детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормативным речевым развитием	67
Проценко Я. В. Особенности усвоения словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормативным речевым развитием	68
Пушкарева А. А. Особенности организации инклюзивного образовательного пространства в образовательных организациях на примере детей с расстройствами в эмоционально-волевой сфере	70
Рутто А. В. Теоретические аспекты коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи	71
Серебренникова К. С. Формирование социальных коммуникаций у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата	73
Смирнова Е. А. Особенности учебной мотивации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормативным речевым развитием	74
Сокол Н. А. Использование компетентностного подхода при формировании умения понимать текст арифметических задач у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи	76
Солдатова Е. А. Развитие связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством театрально-игровой деятельности	77
Сосновская А. В. Образовательный квест как метод совершенствования профессиональной компетентности педагогов	78
Степанова А. М. Театрализация как способ развития коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями речи	79
Трегуб А. А. Актуальные проблемы специального образования	81
Трефилова Ю. А. Коррекция внимания у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями посредством коллажирования	82
Третьякова А. Д. Проблема несоответствия требованиям учреждений специального образования	83
Тышковец А. В. Отношение студентов к детям с ограниченными возможностями	85
Федорова А. В. Дидактическая игра как метод коррекции нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста	86
Федорова А. А. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями	87
Филон Д. Н. Использование методов кинезиологии при нарушениях психоречевого развития детей	88
Хазияхметова Г. И. Коррекция тревожности у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями посредством квиллинга	90
Хандрико Е. А. Современные взгляды на просодическую сторону речи как научного понятия логопедии	91
Чирич Т. В. Изучение особенностей фонематического восприятия у младших школьников с трудностями в обучении	93
Юшко В. О. Особенности фонематического восприятия у детей с нарушениями речи дошкольного возраста	94
Янышева А. А. Арт-терапия как средство развития мелкой моторики рук у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП)	96
Ясковец О. В. Особенности лексико-грамматической стороны речи обучающихся младшего школьного возраста с трудностями в обучении	97

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Азизов С. Н.</i> Формирование поликультурной компетентности будущего учителя	99
<i>Апанасёнок В. М.</i> Факторы компьютерной зависимости у подростков	100
<i>Аракелян И. А.</i> Организация коллективной работы обучающихся на уроке иностранного языка	101
<i>Арасланова С. В.</i> Педагогическое просвещение родителей в условиях ДООУ	102
<i>Арсюкова А. О.</i> Формирование рефлексивных умений подростков в процессе обучения	104
<i>Аскерова Д. С.</i> Метапредметный подход и метапредметность: подходы к определению	105
<i>Бабикова А. И.</i> Влияние акцентуации характера подростков на поведение в конфликтной ситуации	106
<i>Бех К. В.</i> Поликультурная личность современного педагога	108
<i>Берник Е. В.</i> Образ идеального брака в восприятии молодых людей	109
<i>Бородина В. С.</i> Французская мастерская как технология обучения иностранному языку	110
<i>Бронз А. Ю.</i> Стратегии оказания социально-педагогической помощи и поддержки несовершеннолетним из неблагополучных семей	112
<i>Буряк А. С.</i> Влияние атрибутивного стиля на развитие личности	113
<i>Васильева А. А.</i> Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями	115
<i>Вероха Т. А.</i> Реализация гендерного подхода в учебно-воспитательном процессе современной школы	115
<i>Власова Т. Н.</i> Педагогические условия духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеучебной деятельности	117
<i>Галах В. А.</i> Педагогические ценности будущих учителей	118
<i>Гец А. А.</i> Психологическая устойчивость как условие психологической безопасности личности педагога	120
<i>Головня С. В.</i> Особенности психологического пола современных студентов	121
<i>Городилова Ю. В.</i> Психологические механизмы воспитания как показатель успешности работы учителя и эффективности воспитательных воздействий	122
<i>Домаева А. В.</i> Развитие любознательности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения	124
<i>Ермоленко Е. Н.</i> Роль современных образовательных технологий в развитии познавательной активности	126
<i>Ефимова Д. И.</i> Народные праздники как средство приобщения младших школьников к народной культуре	127
<i>Жданович А. А.</i> Игровая компьютерная зависимость: стадии и причины	128
<i>Жук П. С.</i> Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках истории	130
<i>Заверач И. Ю.</i> Развитие вербальной креативности у детей дошкольного возраста: констатирующий этап эксперимента	131
<i>Зубкова С. Н.</i> Мотивы учения младшего школьника и их роль в успешности обучения	133
<i>Зямбаева А. С.</i> Выставки как способ обучения в современной школе	134
<i>Игнатьева Э. Г.</i> Инновационные практики сотрудничества педагогов и родителей в условиях дошкольной образовательной организации	135

Исачёв А. Я. Системное мышление как основа формирования познавательной активности учащихся	137
Калетина К. А. Трудности адаптационного периода первоклассников	138
Кананчук О. О. Гендерные аспекты организации научно-исследовательской деятельности старшеклассников	139
Климович К. О. Организация социально-педагогической деятельности по подготовке молодежи к будущей семейной жизни	140
Колоцей Е. Я. Формирование основ поликультурной личности в дошкольном возрасте	142
Коротаева К. А. Использование метода наблюдения в работе с детьми в кружках учреждений дополнительного образования	143
Кошечев С. В. Формирование патриотической готовности обучающихся старших классов к военно-спортивной игре «ЗАРНИЦА»	144
Кузниченко М. В. Способы формирования универсальных учебных действий школьников	145
Леванчук К. Д. Развитие педагогической рефлексии в условиях педагогического колледжа	146
Лекомцева К. А. Развитие социокультурной компетенции через средства массовой информации	147
Лесько А. В. Коммуникативные способности будущих учителей: диагностический аспект	149
Лисовская О. С. Эффективность использования медиации в образовательной среде	150
Луговская Е. В. Педагогическая культура родителей: сущность и структура	152
Макарова Н. А., Морозова К. С., Соколова М. Э., Шкляева Н. А. Мультфильмы как транслятор моделей поведения в детской культуре (из наблюдений за дошкольниками)	153
Макарчук Д. М. Диагностика профессиональной адаптации молодого учителя	154
Максюк С. В. Специфика работы классного руководителя с «педагогически запущенными» подростками	155
Мисько А. А. Влияние произведений художественной литературы на формирование семейных ценностей у современной молодёжи	156
Мишура Д. В. Молодёжный парламент: из опыта работы Мозырского района	158
Мулгачева А. С. Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации в процессе разработки и реализации педагогических проектов	159
Негрова М. В. Формирование конфликтологической компетентности педагога	161
Наполова В. В. Программа взаимодействия учреждения образования и семьи по профилактике употребления наркотических веществ подростками	162
Нурушева А. А. Формирование гражданской культуры на уроках иностранного языка	163
Николина А. Т. Эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость как детерминанты копинг-стратегий преодоления профессионального стресса у педагога.....	165
Новик Х. М., Троцюк Д. В. Особенности визуальной самопрезентации молодежи в социальных сетях	166
Новик Х. М., Шалоник В. Е. Проблема безопасности молодежи в городской среде (результаты исследования)	167
Овезова Н. Е. Народные традиции Туркменистана как средство формирования ценностных ориентаций личности	169
Перова А. В. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания	170

Полезко Н. С. Психологическое воздействие блогов и влогов на процесс самоактуализации юношей и девушек	172
Поляшкевич В. Д. Музыкальные произведения военных лет как элемент формирования духовно-нравственных ценностей современной молодежи	173
Попова М. С. Использование компьютера в обучении детей дошкольного возраста	174
Прохацкая К. С. Изучение представлений студенческой молодежи о семейных ценностях	175
Прошкина А. В. Психологические особенности мышления младшего школьника	177
Резниченко М. А. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания.....	178
Родионова К. В. Устно-песенный фольклор в нравственно-патриотическом воспитании младших школьников	179
Рускевич Н. В. Социализация школьников сельских учреждений образования в шестой школьный день	180
Рыжова В. И. Пути формирования интереса у обучающихся к изучению иностранного языка	182
Рылева М. В., Краснобаева В. В. Значение внутренней мотивации в учебно-профессиональной деятельности студентов	183
Савикова А. Ю. Внеурочная деятельность как средство ознакомления младших школьников с профессиями	185
Садикова Д. А. Доклад как один из видов самостоятельной исследовательской работы	186
Саковская В. В. Психологическая подготовка будущих психологов к работе с проблемой буллинга	188
Семенко А. В. Пути совершенствования работы с одаренными детьми в общеобразовательных учреждениях	189
Силик А. А. Особенности конфликтов в среде младших школьников	190
Слуцкі А. М. Працэсны падыход як метадалагічная аснова распрацоўкі сістэмы менеджмента якасці выхаваўчай работы ў агульнаадукацыйнай установе	192
Содель Я. О. Изучение мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов	193
Сосновская А. В. Образовательный квест как метод совершенствования профессиональной компетентности педагогов	194
Сунцов Д. Г. Управление системой профилактической работы с юными участниками дорожного движения (на примере детского движения ЮИД)	195
Супранович П. К. Контент-анализ понятия «Здоровьесберегающие умения школьников»	196
Тесля А. О. Формирование гендерной идентичности спортсменок в условиях профессионального развития личности в спорте	198
Тихонович А. В. Развитие эстетических компетенций учащихся колледжа: диагностический аспект	199
Трохимчук А. С. Формирование гендерной культуры младших школьников	201
Тюрюканов А. В. Метод проекта в системе современных образовательных технологий	202
Федоров Р. А. Совершенствование коммуникативных умений у обучающихся средних классов на уроках ОБЖ	204
Фролова А. А. Работа школы над повышением воспитательного потенциала семьи	205
Харланова Е. В. Управление процессом развития профессиональной мотивации педагогов учреждения дополнительного образования	206

Хомченко О. М. Приемы активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения	207
Хлебоказова Д. В. Роль руководителя учреждения образования в создании благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе	209
Черняк Д. А., Ярмош В. В. Моббинг: диагноз для изгоя	210
Чернецкая Д. Е. Формирование лидерских качеств у учащихся для обеспечения безопасности жизнедеятельности	211
Чернецкая В. Ю. Педагогические условия формирования основ экологической культуры младших школьников	213
Шатило Т. П. Особенности эмпатии как компонента социальной адаптации старших подростков	214
Шиманская И. М. Белорусский календарь народных примет как средство экологического воспитания	216
Шипов В. Р., Новицкая Ю. Е. Маркетинговая деятельность педагогов в системе дополнительного образования детей и молодёжи	217
Шоломицкая А. С. Использование интернет-мемов в молодежной среде	218
Яцкевич А. Ю. Театральная деятельность как фактор формирования деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками	220

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

Андрейчук Д. А. Планирование, критерии и показатели эффективности профориентационной работы с учащимися	221
Блоцкая А. А. Социально-педагогическое проектирование в работе с детьми, оставшимися без попечения родителей	223
Богданова О. П. Современные аспекты саморазвития руководителей учебных заведений	224
Вересович О. В. Специфика коррекционно-реабилитационной работы педагога социального с воспитанниками в условиях социально-педагогического центра	225
Вероха Т. А. Реализация гендерного подхода в учебно-воспитательном процессе современной школы	226
Власова И. В. Профилактика профессионального выгорания специалистов, работающих в сфере государственной молодежной политики	228
Воеводова А. О. Социально-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития	229
Волкова К. В. Возможность реализации социальной работы в сфере жилищно-коммунального хозяйства	230
Гакман К. А. Практика применения стационарозамещающих технологий в вологодском психоневрологическом интернате № 1	231
Грибанова Я. А. Содержание работы специалистов социально-педагогической и психологической службы по профилактике у подростков поведенческих девиаций делинквентного характера	233
Груздева М. С. Перспективы использования интернет-ресурсов в сопровождении профессиональной деятельности социальных педагогов	234
Ермашкевич В. С., Козлова О. А. О гражданско-патриотическом воспитании молодёжи	236
Клюева Я. А. Проблемы социально-психологической адаптации воспитанников детских домов и интернатных учреждений	237

Коломиец Ю. А. Участие будущих социальных работников в волонтерской деятельности	238
Кузьмина М. О. Внутриличностные факторы психологической безопасности	240
Лаворенко К. В. Формирование гендерной культуры школьников в условиях образовательного учреждения	241
Лагутина С. М. Основы обеспечения противопожарной безопасности в сфере защиты населения	242
Люддышева П. С. Основные проблемы социализации современной молодежи	243
Максимкова И. С. Социально-психологическая природа деструктивных неформальных молодежных объединений	244
Мелешко И. В. Проблема организации социально-педагогической профилактики социального сиротства в учреждении общего среднего образования	246
Нестереня А. В. Социально-педагогическая работа с подростками агрессивного поведения в учреждениях общего среднего образования	247
Никитина В. А. Творческая индивидуальность педагога социального: общая характеристика	248
Папок М. Е. Основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике противоправного поведения подростков в учреждении образования	250
Седун М. А. Особенности воспитания ребенка в неполной семье	251
Семерник Е. Р. Профилактика рискованного поведения молодежи в Республике Беларусь	252
Струк Е. Н. Использование информационных технологий на уроках трудового обучения	254
Суцук А. В. Формирование здорового образа жизни учащихся младшего подросткового возраста	255
Сысоева М. А. Особенности социальной адаптации воспитанников центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей	256
Туренко А. В. Специфика работы педагога социального с неблагополучными семьями (из опыта работы ДЮСШ №1 г. Калинковичи)	257
Фасхиева М. Н. Квест как метод формирования лидерских навыков у школьников	258
Цедрик Е. С. Профилактика сетевых угроз в детско-юношеской среде	260
Чимирко Е. В. Психология бедности	261
Шинкевич Т. В. Кибербуллинг в подростковой среде как социально-педагогическая проблема	263
Шичко А. В. Наркотизация подростково-молодежной среды как социально-педагогическая проблема	264
Яцук Д. С. Социально-педагогическая деятельность по профилактике кибербуллинга в подростковой среде	266

Научное издание

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

МАТЕРИАЛЫ XXVII МЕЖДУНАРОДНОЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

FROM IDEA TO INNOVATION

PROCEEDINGS OF XXVII INTERNATIONAL
ANNIVERSARY RESEARCH TO PRACTICE STUDENT CONFERENCE

Мозырь, 23 апреля 2020 г.

В четырех частях

Часть 1

Корректоры: *Т. И. Татарина, Е. В. Сузько*
Оригинал-макет *М. С. Галеня*

Подписано в печать 19.06.2020. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 16,04. Уч.-изд. л. 24,52.
Тираж 20 экз. Заказ 16.

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.