Министерство образования Республики Беларусь

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

# ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXXIII Международной
студенческой научно-практической конференции

Мозырь, 17 апреля 2026 г.

В трех частях

Часть 1

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2026

УДК 001
ББК 72
О-80

Редакционная коллегия:
И. О. Ковалевич, канд. филол. наук, доц. (отв. ред.);
Е. В. Тихонова, канд. пед. наук; Н. А. Борисенко, канд. пед. наук, доц.,
В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук, доц.; Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доц.;
О. Г. Сливец, канд. филол. наук; А. П. Пехота, канд. с.-х. наук, доц.,
Н. М. Шестак, канд. с.-х. наук; Н. А. Зинченко, ст. препод. каф. физ. воспитания и спорт. дисциплин

Вузы-соорганизаторы XXXIII Международной студенческой научно-практической конференции «От идеи – к инновации»:
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»;
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»;
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Печатается согласно Плану проведения в 2026 году в учреждениях высшего образования и научных организациях, подчиненных Министерству образования Республики Беларусь, научных и научно-технических мероприятий и приказу по университету от 05.03.2026 № 272

Сборник издан при финансовой поддержке
Министерства образования Республики Беларусь

**От идеи** – к инновации : материалы XXXIII Междунар. студ. науч.-практ. конф., Мозырь, 17 апр. 2026 г. В 3 ч. Ч. 1 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: И. О. Ковалевич (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2026. – 300 с.
О-80
ISBN 978-985-477-982-9.

В настоящем сборнике представлены материалы XXXIII Международной студенческой научно-практической конференции «От идеи – к инновации», посвященные психологическим и педагогическим проблемам дошкольного и начального обучения и воспитания, специального и инклюзивного образования, социальной работы.

Сборник адресован студентам, магистрантам, аспирантам, педагогическим и научным работникам.

*Материалы публикуются в авторской редакции.*

**УДК 001**
**ББК 72**

ISBN 978-985-477-982-9 (ч. 1)
ISBN 978-985-477-981-2

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2026

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ

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

Раннее развитие творческих способностей у ребенка способствует успешному обучению в школе, повышает его уверенность в себе и активность, а также развивает творческое мышление и взаимодействие с окружающим миром. Эффективным способом развития творческих способностей является применение нетрадиционной техники – пластилинографии.

Г. Н. Давыдова отмечает, что пластилинография – это техника, принцип которой заключается в создании изображения в лепном пластилине на бумаге, картоне или другом материале, что делает изображение более или менее выпуклым, полуобъемным на горизонтальной поверхности» [1]. Выполнение подобных поделок, по мнению Р.Г. Казаковой, развивает пространственную ориентацию, сенсомоторную координацию – это именно те функции, которые обеспечивают успешное обучение в школе [2].

С целью изучения сформированности творчества у детей 5–6 лет в пластилинографии мы использовали диагностические задания «Нарисуй что-нибудь пластилином» (автор Р. С. Немов) и «Дорисовывание фигур» (автор О. М. Дьяченко).

Методика «Нарисуй что-нибудь пластилином» (автор Немов Р. С.) направлена на выявление уровня развития творческого воображения, креативности и способности к образному мышлению у ребенка. Данные обследования показали, что у большинства испытуемых выявлен средний уровень развития творческого воображения в пластилинографии. Эти дети смогли создать и изобразить что-то с элементами творческой фантазии. Детали и образы рисунка проработаны на среднем уровне. Высокий уровень развития творчества диагностирован у незначительной части детей. Они четко прорисовывали детали своего рисунка, соблюдали определенную композицию и обозначали мимику каждого персонажа определенной эмоцией. Треть детей показала низкий уровень развития творчества. Эти дети испытывали значительные трудности в придумывании сюжета и прорисовке деталей рисунка. Их рисунки не носили креативный характер, дети рисовали знакомые им ситуации, не придумывая и не добавляя нового в свое творчество.

Методика О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» направлена на определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы. По этой методике было выявлено, что четверть детей показали высокий уровень развития творческого воображения. Их рисунки не имеют повторений и сходств с рисунками других детей, фигуры чаще всего детально прорисованы. Рисунки больше половины детей оценены как средние: детали в рисунках не проработаны, имеются повторения изображений. Незначительная часть испытуемых продемонстрировала низкий уровень развития творчества.

Таким образом, у испытуемых наблюдается преобладание среднего уровня развития творчества и воображения. Это означает, что большинство детей демонстрируют определенные способности к творческому самовыражению и воображению, однако их уровень еще не достиг высоких показателей.

Полученные результаты определили необходимость проведения специальной формирующей работы по развитию творчества детей в пластилинографии. Существует множество методов, которые могут эффективно развивать творчество детей через пластилинографию. Каждый из них имеет свои особенности и преимущества. В первую очередь необходимо обеспечить ребенка качественными материалами: мягким и ярким пластилином, стеками, формочками, валиками для декорирования изделий. Также важно,

чтобы жизнь детей в ДОУ была насыщена эмоционально-интеллектуальными впечатлениями, которые послужат стимулом для творчества.

Знакомство детей с разными техниками пластилинографии (жгутиковой, мозаичной, витражной и др.) является важным этапом развития их творчества. Применение различных техник не только расширяет кругозор ребенка, но и подготавливает его к более сложным задачам в дальнейшем.

Поддержка и положительная оценка со стороны взрослых могут значительно повысить мотивацию детей к созданию новых работ.

В современном мире технологии занимают важное место в обучении. Использование цифровых инструментов, таких как планшеты или компьютеры, может помочь детям расширить свои возможности в пластилинографии.

Таким образом, развитие творчества у детей через пластилинографию – это важный аспект их общего развития. Правильные методы и подходы, такие как создание вдохновляющей среды, использование тем и сюжетов, работа с техниками и приемами, могут значительно помочь детям в их творческом пути.

Список использованной литературы

1. Давыдова, Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду / Г.Н.Давыдова. – М. : Скрипторий, 2017. – Ч. 2. – 72 с.

2. Казакова, Т. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Т.Г.Казакова. – М. : ТЦ Сфера, 2005 – 128 с.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКОВ МУЗЫКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ЖАНРА (НА ПРИМЕРЕ МЮЗИКЛА)

**Алейник Каиса (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент**

Современная система образования ставит перед педагогами задачу воспитания гармонично развитой личности, способной к творческому самовыражению и эффективному взаимодействию в социуме. В этом контексте уроки музыки, обладающие огромным потенциалом для эмоционального и эстетического развития, могут стать еще более результативными при условии использования инновационных подходов. Одним из таких подходов является интеграция музыкального образования с другими видами искусства, например, с театральным. Театральный жанр, при его грамотном применении, способен сделать процесс постижения музыки более ярким, эмоционально насыщенным и личностно значимым для ребенка. Особый интерес в данном направлении представляет жанр мюзикла, синтезирующий в себе музыку, драму, танец и визуальные образы, что делает его идеальным инструментом для обогащения уроков музыки в начальной школе.

Цель настоящего исследования – повысить эффективность музыкального образования и всестороннего развития личности учащихся третьего класса через интеграцию музыкального искусства с театральным жанром, в частности, на примере постановки мюзикла

Содержательным ядром урока становится работа с развитием музыкального восприятия школьников. У них закладываются предпосылки целостного музыкального развития, развития основных познавательных процессов, формирования интереса и потребности в музыкальной деятельности, личностных качеств, что позволяет решать вопросы как музыкального, так и общего развития ребёнка. Недостаток музыкальных впечатлений в этот возрастной период трудно компенсируется позднее. Чем раньше ребёнок приобретает опыт восприятия музыкальных произведений, тем выше шанс формирования положительного отношения не только к музыке, но и к искусству в целом.

Проектирование уроков музыки с использованием средств театрального жанра на примере мюзикла открывает широкие возможности для творческого развития учащихся 3 класса. Этот подход позволяет сделать обучение музыке ярким, динамичным и

запоминающимся, способствует формированию гармоничной личности, готовой к самовыражению и активному участию в культурной жизни [2, с. 45–47].

Для подтверждения эффективности проектирования уроков музыки средствами театрального жанра и выявления отношения младших школьников к такой форме обучения нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 1». В эксперименте приняли участие учащиеся 3 класса в количестве 25 человек. Нами было разработано два детальных конспекта урока для 3 «Б» класса на одну и ту же тему – «Театр песни–мюзикл»:

Конспект № 1: Традиционный урок (слушание музыки, хоровое пение, беседа о средствах музыкальной выразительности);

Конспект № 2: Урок-мюзикл, где те же понятия (темп, ритм, динамика) раскрываются через постановку мини-сценки на сказочный сюжет с использованием элементов драматизации, пластического интонирования и игры на детских музыкальных инструментах.

Эксперимент проводился в два этапа. На первом занятии с учащимися был проведен традиционный урок, на втором занятии — урок-мюзикл. Сразу после каждого урока школьникам было предложено принять участие в анонимном опросе и выбрать тот урок, который им понравился больше, а также поделиться своими впечатлениями.

Анализ результатов показал, что урок-мюзикл выбрали 88 % респондентов (22 ученика из 25), тогда как традиционный урок – лишь 12 % (3 ученика). Столь значительный разрыв в предпочтениях свидетельствует о высоком интересе младших школьников к театрализованным формам работы на уроках музыки (рисунок 1).

**Рисунок 1 — Предпочтение уроков учащимися 3 «Б» класса**

Учащиеся, отдавшие предпочтение инновационному уроку, в своих устных комментариях и письменных ответах указывали на его динамичность, творческую направленность и высокий уровень вовлеченности.

Таким образом, можно сделать вывод, что театральный жанр в формате мюзикла воспринимается младшими школьниками как высокоэффективное и увлекательное средство обучения; уроки, спроектированные средствами театрального жанра, являются для детей интересными, динамичными и творчески насыщенными. Значит, использование элементов мюзикла на уроках музыки в 3 классе обладает высоким потенциалом для повышения мотивации и раскрытия творческих способностей учащихся, что открывает широкие перспективы для внедрения данной методики в практику начального музыкального образования.

Список использованной литературы

1. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя / Э.Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 2019. – 205 с.

2. Яковлева, О.В. Театрализация на уроках музыки в начальной школе как средство развития творческих способностей учащихся / О.В. Яковлева // Начальная школа. – 2021. – № 5. – С. 44–48.

3. Кузнецова, Л.И. Музыкальная культура: теория и практика / Л.И. Кузнецова. – Екатеринбург : Изд-во «Урал», 2019. – С. 34–42.

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНОМ РИСОВАНИИ

**Александрович Кристина (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – Л.В. Финькевич, канд. психол. наук, доцент**

Современная система дошкольного образования уделяет пристальное внимание формированию творческой личности, начиная с самых ранних этапов онтогенеза. Именно в дошкольном детстве закладываются основы особого процесса – воображения. Как подчеркивал Л.С. Выготский, воображение не является изначально данной способностью, оно формируется и развивается в деятельности, и важнейшую роль в этом процессе играет присвоение ребенком культурного опыта [1]. Средний дошкольный возраст представляет собой уникальный период для развития творческого воображения. В это время активно развиваются наглядно-образное мышление, любознательность, эмоциональная сфера, что создает благоприятную почву для рождения оригинальных замыслов и фантазий. Однако, как показывает практика и результаты исследований, в условиях традиционного обучения творческие проявления детей часто остаются ситуативными и репродуктивными, ограничиваясь воспроизведением знакомых образцов [4]. Это актуализирует поиск эффективных педагогических средств, способных оптимизировать развитие детского воображения.

Проблема исследования состоит в выявлении педагогических условий организации сюжетного рисования, которые бы стимулировали самостоятельное порождение и воплощение ребёнком оригинальных образов и сюжетов. Изобразительная деятельность, и в особенности сюжетное рисование, является для дошкольника естественной формой активности, близкой к игре. Создаются условия для активизации ключевых механизмов творческого воображения: агглютинации, гиперболизации, схематизации и акцентирования [1; 4]. При этом необходимо педагогическое сопровождение, которое создает насыщенную мотивационную и смысловую среду.

Нами был разработан и апробирован комплекс занятий, направленный на развитие творческого воображения детей пятого года жизни посредством сюжетного рисования. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 499 г. Минска» с участием 36 воспитанников. На констатирующем этапе с помощью комплекса диагностических методик Р.С. Немова («Придумай рассказ», «Нелепицы», «Нарисуй что-нибудь») был выявлен исходный уровень развития воображения [3]. Результаты показали неоднородность выборки: наряду с детьми, демонстрирующими яркие творческие проявления, значительная часть воспитанников (более 25 % в каждой группе) находилась на низком и очень низком уровне, что проявлялось в стереотипности образов, бедности деталей и скованности в самовыражении. Формирующий эксперимент включал серию из восьми занятий. Ключевой особенностью разработанного комплекса стало создание проблемно-игровых ситуаций, в которых рисунок становился не самоцелью, а средством воплощения и развития игрового замысла: к примеру, «Ожившие кляксы», «Карта Воображариума», «Портрет Доброго Ветра». Педагог выступал в роли фасилитатора, используя технику открытых вопросов. Особое внимание уделялось обогащению чувственного опыта детей посредством музыки, литературных текстов, тактильных ощущений, атмосферы принятия и поддержки идей. На контрольном этапе сравнительный анализ результатов выявил принципиальные различия в динамике развития творческого воображения: в контрольной группе, где занятия проводились по традиционной методике, существенных изменений не произошло; в экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика. Количество детей с высоким и очень высоким уровнем развития творческого воображения увеличилось с 38,9 % до 72,2 %, в то время как доля детей с низкими показателями сократилась с 27,8 % до 5,6 %. Качественный анализ детских работ и высказываний показал, что рисунки детей стали более оригинальными, детализированными, в них появилась сюжетная линия, дети проявляли инициативность и уверенность.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что сюжетное рисование выступает эффективным средством развития творческого воображения детей среднего дошкольного возраста при условии его целенаправленной педагогической организации. Разработанный комплекс занятий, основанный на создании мотивирующих проблемно-игровых ситуаций, обогащении чувственного опыта и поддержке детской инициативы, доказал свою результативность. Полученные данные подтверждают выдвинутые предположения и могут быть использованы в практике работы учреждений дошкольного образования для оптимизации процесса художественно-эстетического развития воспитанников.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.

2. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. – 197 с.

3. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. Кн. 3 : Психодиагностика / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос, 2007. – 640 с.

4. Савенков, А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – М. : Педагогическое общество России, 2009. – 220 с.

## РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА НА МАТЕРИАЛЕ ДЖАЗОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

**Альшевская Алина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент**

Современная система общего образования ставит перед учителем музыки задачу не просто обучить ученика пению или игре на инструменте, но и развить его личностный творческий потенциал, эмоциональный интеллект и сенсорные способности. Традиционный репертуар школьных программ (народная и классическая музыка) является фундаментом музыкальной культуры.

Особый интерес в этом контексте представляет джаз. Являясь синтезом африканской ритмической культуры и европейской гармонии, джаз обладает уникальными характеристиками: сложная ритмика (свинг, синкопы), богатая гармоническая палитра и открытая форма, импровизация. Учащиеся 3 класса (9–10 лет) находятся в сенситивном периоде для развития координации, чувства ритма и образного мышления, что делает джазовый материал исключительно актуальным для педагогической работы (Г.Г. Козырева [1], Ю.И. Маркин [2] и др.).

Младший школьный возраст характеризуется активным развитием произвольности психических процессов. К 3 классу школьники уже обладают достаточным вокально-хоровым опытом, у них сформирован начальный словарь музыкальных терминов, развивается способность к анализу музыкальных произведений.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и раскрыть методические особенности развития музыкальных способностей учащихся 3 класса средствами джазовых произведений.

Джазовое искусство воздействует на все основные компоненты структуры музыкальности, описанные в трудах Б.М. Теплова и других исследователей [3].

Ладовое чувство выступает индикатором или проявлением эмоционального компонента развития музыкальных способностей и музыкальности в целом. Джазовая гармония, включающая септаккорды и альтерации, обогащает слуховой опыт, не перегружая его, благодаря доступной, часто танцевальной форме изложения.

Развитие чувства ритма является базовым эмоциональным (перцептивным) компонентом, составляющим основу эмоциональной отзывчивости. Ритм и синкопирование – сложные ритмические структуры, которые способствуют созданию динамичного и живого звучания, помогают слушателям прослеживать развитие музыкального образа, согласовывать движения с музыкой, характером и настроением.

Музыкально-слуховые представления – это способность определять основное настроение музыкального произведения, его оттенки, формировать «словарь эстетических эмоций».

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря» в 3 «В» и 3 «А» классах (контрольный и экспериментальный). В экспериментальном классе на протяжении месяца на каждом уроке использовались элементы джазовой музыки: слушание (5–7 минут), ритмические упражнения «свинг» и разучивание простейших блюзовых попевок. В контрольном классе ученики проходили музыкальные произведения по традиционной методике.

Изучение музыкальных способностей школьников проводилась по трем критериям: а) точность воспроизведения ритмического рисунка (чувство ритма); б) эмоциональная отзывчивость и осознанность восприятия (ладовое чувство); в) проявление творческой активности (импровизация).

Результаты исследования показали, что в экспериментальном классе показатель высокого уровня развития чувства ритма вырос на 25 %, в то время как в контрольном – на 7 %. Учащиеся стали увереннее определять характер джазовой музыки, научились слышать и выделять «вопросо-ответные» структуры, характерные для джаза, и активнее включались в творческие задания. В контрольном классе показатели остались на диагностическом уровне.

Таким образом, можно сделать следующие выводы о том, что, во-первых, развитие музыкальных способностей учащихся 3 класса – процесс многогранный, требующий обновления репертуара и методов работы; во-вторых, джазовые произведения обладают высоким педагогическим потенциалом и благодаря своей ритмической сложности, гармоническому богатству и импровизационной природе, развивают ладовое чувство, чувство ритма, музыкально-слуховые представления, гармонический и мелодический слух, а также творческое мышление школьников.

Список использованной литературы

1. Козырева, Г.Г. Джаз как средство развития творческих способностей детей /Г.Г. Козырева // Музыка в школе. – 2018. – № 4. – С. 23–29.

2. Маркин, Ю.И. Джазовая педагогика: история и современность / Ю.И. Маркин. – СПб. : Лань, 2019.– 288 с.

3. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2003.– 379 с.

## РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Арканникова Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент**

Одной из ключевых задач начального математического образования является формирование прочных и осознанных вычислительных навыков. Однако в современной методической науке всё больше внимания уделяется не просто правильности и скорости вычислений, но и такому качеству, как гибкость вычислительного мышления. В условиях реализации компетентностного подхода возникает необходимость поиска эффективных методов и приёмов развития такой способности учащихся, как гибкость вычислительного навыка, то есть применение вычислительных приёмов в нестандартных ситуациях.

В методике преподавания математики полноценный вычислительный навык традиционно характеризуется правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщённостью, автоматизмом и прочностью. Однако Р. Ф. Залялетдинова обоснованно дополняет этот перечень ещё одной важной характеристикой – гибкостью.

Под гибкостью вычислительного мышления понимается способность учащегося выбирать и комбинировать различные стратегии вычисления в зависимости от конкретных чисел и контекста задачи, находить наиболее рациональные способы, применять навык в нестандартных ситуациях [1]. Например, для вычисления суммы 99+25 учащийся с

развитым гибким мышлением может использовать не только стандартный письменный алгоритм – решение выражения в «столбик», но и рациональный приём вычисления: (99+1)+24=100+24=124. Гибкость мышления предотвращает косность, развивает числовую интуицию и способствует решению нестандартных задач.

В ходе педагогического эксперимента, который был проведён в 3 классе (экспериментальная группа, 15 человек), нами использовались методы и приёмы, направленные на развитие гибкости вычислительного мышления: приём «Найди несколько способов» (например, при решении примера 47+28 учащимся предлагалось найти 3 различных способа вычисления и выбрать наиболее рациональный); игровой приём «Друзья Сотни» (запоминание пар чисел, дополняющих друг друга до 100, и их применение для быстрых вычислений вида 100 37); метод «Хитрый пример» (поиск закономерностей в выражениях вида: 25+36+15+44).

В контрольной группе (14 учащихся) обучение осуществлялось по традиционной методике с преобладанием репродуктивных упражнений.

Проанализировав результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа эксперимента, высокий уровень гибкости мышления продемонстрировали 12 % учащихся экспериментальной группы (далее – ЭГ) и 16 % контрольной (далее – КГ). Большинство учащихся (64 % и 60 % соответственно) решали примеры исключительно стандартным способом «в столбик», не увидев возможности рационализации вычислений.

После проведения формирующего этапа эксперимента результаты изменились следующим образом (см. рисунок 1):

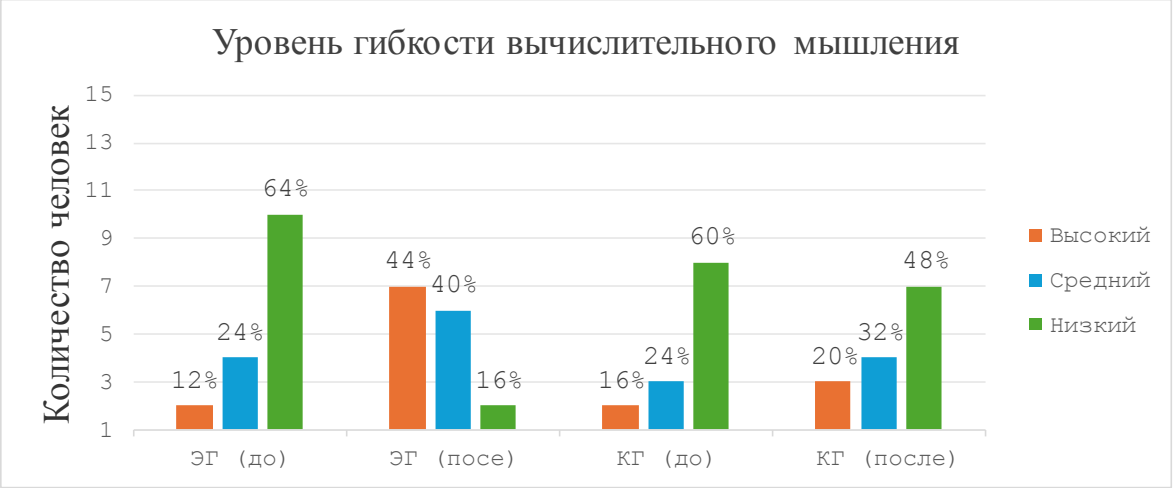


**Рисунок 1 – Динамика уровня гибкости вычислительного мышления**

Как видно из рисунка 1, в ЭГ доля учащихся с высоким уровнем гибкости вычислительного мышления выросла на 32 %, что составило 5 учащихся, тогда как в КГ прирост составил лишь 4 % (1 учащийся). Количество учащихся с низким уровнем в ЭГ сократилось в 4 раза. Качественный анализ показал, что учащиеся экспериментальной группы успешнее справлялись с нестандартными заданиями.

Таким образом, результаты экспериментальной работы подтверждают, что системное применение активных методов и приёмов обучения способствует развитию гибкости вычислительного мышления у обучающихся младшего школьного возраста.

Список использованной литературы

1. Залялетдинова, Р. Ф. Гибкость вычислительных навыков как показатель математического развития младших школьников // Начальная школа плюс До и После. – 2015. – № 8. – С. 24–28.

# ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Бахаревич Карина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Т.В. Палиева, канд. пед. наук, доцент**

Современная образовательная парадигма, обусловленная процессами глобализации и межкультурного взаимодействия, предъявляет новые требования к системе подготовки педагогических кадров. В Республике Беларусь, являющейся полиэтническим государством, воспитание культуры межнационального общения становится приоритетной задачей государственной политики, что закреплено в нормативных правовых актах.

Цель исследования представляет собой диагностику уровня сформированности поликультурной компетентности студентов для последующего проектирования модели управления развитием данной компетентности.

Теоретический анализ, позволил определить поликультурную компетентность будущего педагога учреждения дошкольного образования как интегративное профессионально-личностное качество, выражающееся в готовности и способности к эффективному осуществлению воспитательно-образовательного процесса в условиях культурного разнообразия УДО, основанной на системе поликультурных знаний, умений, навыков, опыте и деятельности. В структуре поликультурной компетентности нами выделены четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный [1].

Для получения эмпирических данных на базе УО МГПУ им. И. П. Шамякина была проведена диагностика. Выборку составили студенты 3 курса дневной формы получения общего высшего образования факультета дошкольного и начального образования специальности «Дошкольное образование», общее количество респондентов составило 17 человек. В соответствии с разработанной критериально-диагностической базой был применен метод анкетирования на уровне субъективной оценки с использованием пятибалльной шкалы Лайкерта. Анкета включала 24 вопроса, сгруппированных по трем ключевым блокам, отражающим структуру поликультурного дошкольного образования: полилингвальное обучение, поликультурное воспитание, формирование у детей дошкольного возраста национального самосознания и патриотизма. Анкетирование проводилось перед началом изучения учебной дисциплины «Становление и развитие поликультурного дошкольного образования в Беларуси».

Анализ полученных данных позволил выявить общий уровень сформированности поликультурной компттентности у респондентов (см. рисунок 1).

Результаты диагностики демонстрируют неоднородность подготовки студентов. Только 29,4 % респондентов (высокий уровень) обладают системными знаниями в области этнопедагогики, проявляют устойчивый интерес к национальным традициям и способны к самостоятельному проектированию поликультурной образовательной среды. У этих студентов зафиксированы высокие средние баллы по всем трем блокам.

Большинство испытуемых (58,8 %) находятся на среднем уровне. Эти студенты демонстрируют избирательный интерес к поликультурной проблематике. Они владеют базовыми знаниями, однако испытывают трудности при их интеграции в целостную систему? и в нестандартных ситуациях межкультурного взаимодействия ориентируются на готовые шаблоны. Настораживает тот факт, что 11,8 % будущих педагогов показали низкий уровень. У этих студентов знания о культурном многообразии фрагментарны, профессиональные навыки работы в поликультурной группе не сформированы, а способность к самоанализу развита слабо. Наиболее низкие показатели у данной группы зафиксированы по блоку, связанному с патриотическим и национальным воспитанием, что подтверждает теоретический тезис о том, что без сформированной собственной идентичности затруднен диалог с другими культурами.

Проведенная диагностика подтвердила актуальность исследования и выявила противоречие между социальным заказом на педагога, обладающего высокой поликультурной компетентностью, и реальным уровнем подготовки студентов.

Полученные результаты (высокий уровень лишь у четверти респондентов, наличие студентов с низкими показателями) обосновывают необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс целостной модели управления процессом формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов учреждений дошкольного образования.

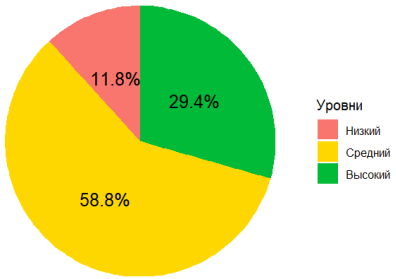


**Рисунок 1 – Результаты диагностики поликультурной компетентности студентов**

Список использованной литературы

1. Палиева, Т. В. Генезис теории и практики поликультурного образования детей дошкольного возраста в Беларуси : монография / Т. В. Палиева ; Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина". – Мозырь : МГПУ, 2021 – 249 с.

## ДАННЫЕ, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В СТРУКТУРИРОВАННОМ ВИДЕ, НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Безручко Анастасия (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)**
**Научный руководитель – Л.В. Федорова, канд. пед. наук, доцент**

Сегодня начальное образование направлено на формирование у учащихся информационной грамотности. Так, согласно образовательному стандарту начального образования, «информационная грамотность – способность и готовность личности учащегося находить, извлекать необходимую информацию из различных источников, анализировать и оценивать качество информации, применять и создавать информацию в соответствии с морально-этическими нормами для достижения личных, социальных, профессиональных и образовательных целей» [1, с. 4].

Обучение работе с информацией на уроках математики в начальной школе начинается с первого класса. Для этого используются задания, которые предусматривают работу с информацией, представленной в разной форме (рисунок, текст, графические и символические модели, схема, таблица, диаграмма).

Таблица – способ представления данных в структурированном виде. Сведения в таблице располагаются в строках и столбцах.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить ключевые характеристики понятия «данные, представленные в структурированном виде» в контексте начального образования:

1. Структурно-логическая основа. По своей сущности таблица представляет собой формализованную логическую структуру. Как отмечает Н.Ф. Талызина, работа с подобными структурами способствует формированию у младших школьников логического мышления, так как способствует пониманию отношений «объект – признак – значение» [1]. Заголовки строк и столбцов задают основания для систематизации, а ячейки содержат конкретные значения, что соответствует операции классификации – одной из фундаментальных логических операций, которая активно формируется в младшем школьном возрасте.

2. Знаково-символическая природа. С позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, таблица является знаковым средством (орудием), опосредующим познавательную деятельность. Она выступает внешним носителем, «удлинителем» мыслительных процессов, позволяя учащемуся совершать операции с данными не в уме, а

во внешнем плане, что особенно важно на этапе становления абстрактного мышления. Таким образом, «данные, представленные в структурированном виде» – это не просто способ записи, а инструмент мышления, овладение которым соответствует формированию знаково-символических универсальных учебных действий [2].

3. Наглядность и компактность. Одной из главных дидактических функций данных, представленных в структурированном виде, является визуальная организация информации, облегчающая ее восприятие, сравнение и запоминание. Таблица позволяет «свернуть» значительный объем текстовой или разрозненной информации в компактную, наглядную форму, акцентируя внимание на существенных связях и зависимостях.

4. Универсальность. Как указывает П.Я. Гальперин, формирование любого действия должно начинаться с его материализованной формы, с развернутого выполнения операций [3]. Поэтому первоначально таблица предстает перед учащимися не как абстрактная структура, а как практическое средство решения конкретной задачи: заполнить календарь природы, записать результаты опроса одноклассников, найти нужный результат в таблице Пифагора.

Только через многократное практическое действие с различными по содержанию, но едиными по структуре таблицами у учащегося формируется обобщенное представление о данных, представленных в структурированном виде как универсальном способе организации информации.

5. Межпредметность. Понятие «данные, представленные в структурированном виде» носит метапредметный характер. Оно формируется и применяется не в рамках одного учебного предмета, а выступает общим инструментом познания, используемым активно при изучении математики (таблицы сложения, умножения, задачи с табличными данными).

Таким образом, в контексте начального образования «данные, представленные в структурированном виде» – это не только форма представления информации, но и дидактически адаптированная, наглядная знаково-символическая модель; инструмент развития логического и знаково-символического мышления, опирающийся на теорию поэтапного формирования умственных действий; метапредметное средство учебной деятельности, выполняющее фиксационную, систематизирующую, сравнительную и моделирующую функции.

Список использованной литературы

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 28 ноября 2025 г., № 199 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – URL: W22544307p_-1765918800.pdf (дата доступа: 12.03.2026).

2. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОРФОГРАФИЧЕСКИМ СЛОВАРЁМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 3 КЛАССЕ

**Белая Дарья (МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О. Г. Сливец, канд. филол. наук**

Проблема формирования орфографической грамотности у младших школьников является одной из приоритетных в методике преподавания русского языка. 3 класс знаменует собой важный этап в этом процессе: учащиеся уже владеют навыками письма и чтения, но при этом сталкиваются с возрастающим объёмом лексики, требующей запоминания. Особую сложность представляют лексемы с непроверяемыми написаниями. В условиях Республики Беларусь, характеризующихся близкородственным двуязычием, данная проблема приобретает дополнительную специфику. Учащиеся начальных классов

нередко испытывают последствия интерференции (смешения) языковых норм, перенося правила белорусской орфографии на русскую лексику. Традиционное механическое заучивание слов, как показывает практика, не даёт желаемых результатов и не способствует развитию познавательного интереса. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных методов организации работы с орфографическим словарём.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании наиболее эффективных методов и приёмов работы с орфографическим словарём на уроках русского языка в 3 классе, способствующих повышению орфографической грамотности учащихся.

Организация работы с орфографическим словарём требует от учителя системного подхода и учёта возрастных психологических особенностей детей. Методически грамотная работа должна строиться на нескольких ключевых принципах:

1) важно сформировать у учащихся мотивацию к обращению к словарю. Ребёнок должен понимать, что словарь – это не просто приложение к учебнику, а надёжный помощник и авторитетный источник знания. Для этого эффективно использовать проблемные ситуации. Например, учитель может записать на доске предложение, допустив типичную для белорусскоязычных детей ошибку (например, *«карова»* вместо *«корова»*), и предложить классу найти способ проверки. Обращение к словарю в этот момент становится для учеников осознанной необходимостью, а не механическим выполнением инструкции [1];

2) необходимо обучать детей практическим навыкам работы со словарём. В 3 классе следует довести до автоматизма умение быстро находить слово по алфавиту. Для этого можно проводить специальные упражнения-пятиминутки: *«Кто быстрее найдёт слово», «Найди и исправь ошибку с помощью словаря», «Выпиши слова на заданную букву»*;

3) изучение слов в активной речевой практике. Просто выучить слово недостаточно – его нужно включать в различные виды упражнений: подбор однокоренных слов и синонимов, составление словосочетаний и предложений, написание небольших творческих работ (сочинений-миниатюр) с обязательным использованием заданной группы словарных слов. Такой подход обеспечивает переход лексики из пассивного словаря в активный [2];

4) с учётом психологических особенностей младших школьников, а именно преобладания наглядно-образного мышления, высокую эффективность демонстрирует мнемотехника. Это совокупность приёмов, облегчающих запоминание путём образования искусственных ассоциаций. Наиболее продуктивными для 3 класса являются ассоциативные рисунки, или «опредмечивание» буквы, когда, например, буква *О* в слове *«помидор»* рисуется в виде самого помидора. Также используются графические ассоциации, основанные на схожести буквы с предметом [3];

5) использование поисковых заданий (например, описанных Г. А. Бакулиной) [4]. В 3 классе дети успешно справляются с расшифровкой новых слов с помощью различных кодов. Это может быть решение примеров, где числовое выражение соответствует порядковому номеру буквы в алфавите, работа с шифрами и таблицами координат, а также составление логических цепочек, когда новое словарное слово образуется путем выбора первых букв из слов определённой части речи.

Таким образом, эффективная организация работы с орфографическим словарём в 3 классе представляет собой сложную, многокомпонентную систему. Она не должна сводиться к эпизодическому заучиванию слов, а требует от учителя целенаправленной, ежеурочной деятельности. Ключевыми условиями успешности являются формирование устойчивой мотивации к обращению к словарю, обучение навыкам скоростного поиска, использование мнемотехнических приёмов, учитывающих возрастные особенности детей, и обязательный учёт специфики белорусско-русского двуязычия. Практическая значимость такой работы заключается не только в повышении орфографической грамотности, но и в развитии у младших школьников познавательной активности и формировании универсального учебного действия – умения работать со справочной литературой.

Список использованной литературы

1. Литвинко, Ф. М. Методика преподавания русского языка в начальной школе : пособие для студентов учреждений высш. образования / Ф. М. Литвинко, Е.С.Лобачевская. – Мн. : БГУ, 2017. – 215 с.

2. Антипова, М. Б. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения : учеб.-метод. пособие для учителей / М. Б. Антипова. – Мн. : НИО, 2019. – 240 с.

3. Мурина, Л. А. Русский язык в школе: проблемы и перспективы / Л.А. Мурина // Народная асвета. – 2020. – № 6. – С. 12–15.

4. Бакулина, Г. А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 2 кл. / Г. А. Бакулина. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НУМЕРАЦИИ ЧИСЕЛ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Бондаренко Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент**

Современные концепции начального образования требуют создания условий для реализации математического потенциала и проявления индивидуальных особенностей обучающихся, поэтому важно включать в процесс обучения дифференцированные задания.

Основы начального математического образования включают в себя изучение натуральных чисел, принципов нумерации для целых неотрицательных чисел и освоение базовых арифметических действий.

Учащиеся знакомятся с каждым числом первого десятка в отдельности. Сформулировать понятие числа, счёта и дать первоначальные представления о свойстве натурального ряда чисел у учащихся младшего школьного возраста — задача чрезвычайно сложная. Её решение возможно лишь при широком использовании средств наглядности, учёта индивидуальных возможностей каждого ребёнка и его накопленного опыта.

Формирование у обучающихся понятия о числе и арифметических действиях, усвоение приёмов устных и письменных вычислений происходит при помощи дифференцированного подхода. Дифференцированный подход предполагает использование на уроках и в домашней работе разноуровневых заданий, которые составляются учителем с учётом знаний и способностей обучающихся. Такие задания должны быть доступны детям разного уровня подготовки, иначе может получиться так, что один ребёнок будет усваивать программный материал легко, без затруднений, а другой — затрачивать все силы на постижение достаточно сложного для него материала. При этом один ребёнок не найдёт применения своим способностям, не будет тренировать себя на трудном для него материале, а у другого появится чувство неуверенности в своих силах. И в том, и в другом случае у учащихся угаснет интерес к обучению, поэтому дифференцированный подход позволяет сделать учебный процесс более плодотворным, интересным [1].

В зависимости от целей и задач урока математики дифференцированная работа может применяться на различных его этапах.

Рассмотрим алгоритм действий педагога на примере этапа объяснения и первичного закрепления нового материала:

1.Объяснение педагогом нового учебного материала;

2. Показ образца решения примеров по теме «Нумерация чисел»;

3. Самостоятельная работа, направленная на выявление первичного усвоения учебного материала учащимися.

Организовать дифференцированную работу при изучении нумерации чисел можно в зависимости от уровня усвоения материала учащимися:

1. Если обучающиеся младшего школьного возраста путают порядок чисел, то можно предложить задание на последовательность чисел, где необходимо вставить пропущенные числа в числовой ряд.

2. Если учащиеся быстро схватывают материал — восстановить деформированный ряд чисел, либо записать все числа от 1 до 20 в обратном порядке.

Таким образом, в период прохождения педагогической практики мы убедились в том, что предлагаемый вариант дифференцированной работы позволяет обучающимся овладеть материалом на более высоком уровне, повысить уровень усвоения знаний, достичь определённых успехов в учёбе. Обучающиеся младшего школьного возраста обретают уверенность в своих силах, справляются с новыми, незнакомыми примерами.

Список использованной литературы

1. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. [Текст] / И.Э. Унт. – М. : Просвещение, 1990. – 226 с.

## АКТИВИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Бондарчук Ангелина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н. Мазуркевич, канд. филол. наук, доцент**

Современная начальная школа призвана формировать не только предметные знания, но и ключевые компетенции, среди которых коммуникативная занимает центральное место. Четвертый класс является переломным этапом: учащиеся готовятся к переходу в среднее звено, где требования к уровню владения речью, умению аргументировать и работать в команде значительно возрастают. В эпоху цифровизации традиционные методы обучения дополняются интерактивными технологиями, которые позволяют превратить изучение русского языка из пассивного восприятия правил в активный процесс речевого взаимодействия [1, с. 134]. Проблема исследования обусловлена снижением речевой активности младших школьников и преобладанием репродуктивных форм работы (механическое переписывание, заучивание). Учащиеся часто испытывают затруднения при необходимости публично высказаться или договориться в группе.

Цель работы – разработать и обосновать методику применения интерактивных методов обучения на уроках русского языка, обеспечивающую повышение уровня коммуникативных навыков учащихся 4-го класса в условиях системы общего среднего образования Республики Беларусь.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря имени генерала Бородунова Е.С.». В эксперименте приняли участие 23 учащихся. В ходе практической деятельности была внедрена модель интерактивного взаимодействия, включающая:

1. Проектирование интерактивной среды. С помощью платформы LearningApps создавались интерактивные упражнения по теме «Глагол». При обсуждении орфограмм в интерактивных играх учащиеся вынуждены вербализировать свои мысли, доказывая правильность выбора, что соответствует деятельностному подходу Г.К. Селевко [2, т. 1, с. 384].

2. Организация работы в малых группах с распределением ролей. На уроках закрепления материала класс делился на группы по 4–5 человек. Ученики примеряли на себя роли «Капитана», «Секретаря», «Корректора» и «Докладчика». Распределение ролей заставляло даже застенчивых учащихся вступать в коммуникацию для достижения общего результата.

Качество усвоения знаний отслеживалось на протяжении двух этапов: до внедрения интерактивных форм и после серии интерактивных уроков. На основании результатов двух диагностических срезов (темы: «Не с глаголами» и «I и II спряжение глаголов») был построен график уровня усвоения материала учащимися (рисунок 1).

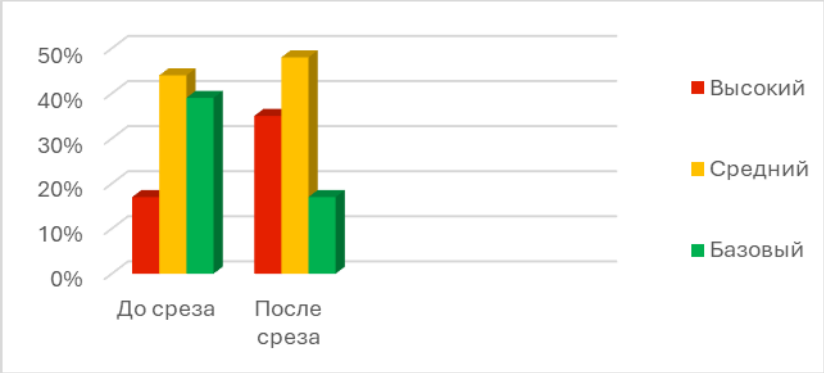


**Рисунок 1 – Сравнительный уровень усвоения знаний**

График демонстрирует положительную динамику. После применения интерактивных методов количество учащихся с высоким уровнем усвоения знаний выросло в два раза (с 17 % до 35 %), количество учащихся на среднем уровне практически не изменилось, а количество учащихся на базовом уровне сократилось более чем вдвое (с 39 % до 17 %). Это значит, что активизация коммуникации заставила учащихся «проговаривать» правила. Согласно принципам педагогической психологии, материал усваивается на 90 %, когда ученик сам объясняет его другому.

Таким образом, внедрение системы интерактивного обучения на уроках русского языка показало качественные изменения в развитии классного коллектива. Учащиеся стали более инициативными в диалоге, научились конструктивно спорить и распределять задачи в группе. Наглядность цифровых платформ и необходимость объяснять свои действия сверстникам привели к качественному скачку в усвоении сложных правил. Следовательно, интерактивное обучение является оптимальным методом развития личности четвероклассника в условиях цифровой трансформации школы.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2012. – 352 с.

2. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 616 с.

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Васильева Наталья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н. Мазуркевич, канд. филол. наук, доцент**

Эффективное формирование активного словаря у детей среднего дошкольного возраста является целенаправленным педагогическим процессом, требующим от воспитателя владения разнообразными методическими приемами и средствами, а также их грамотного отбора и комбинирования в соответствии с возрастными особенностями детей и дидактическими задачами. Одним из фундаментальных и наиболее эффективных приемов является организация специальных лексических упражнений и речевых заданий. Эти упражнения направлены на сознательную активизацию словаря и носят преимущественно игровой, проблемный характер. Например, упражнения типа «Какой? Какая? Какое?», «Что делает? Что с ним можно делать?» заставляют ребенка актуализировать в памяти и произнести различные признаки и действия. Большой потенциал имеют упражнения на подбор синонимов и антонимов, которые начинают вводиться именно в среднем дошкольном возрасте в простейших формах («скажи по-другому», «скажи наоборот»). Они формируют у ребенка представление о богатстве языковых средств и развивают гибкость в выборе слов. Эффективны также упражнения на образование однокоренных слов и слов с помощью уменьшительно-ласкательных

суффиксов, которые способствуют развитию словообразовательных навыков и эмоциональной выразительности речи.

Не менее значимым педагогическим средством выступает организация обогащающего речевого общения в различных формах. Специально организованные беседы на бытовые, природоведческие и морально-этические темы являются классическим методом активизации словаря. В процессе беседы воспитатель не только передает новые знания, но и стимулирует детей к высказываниям, задает вопросы проблемного и поискового характера («Как ты думаешь, почему?», «Что было бы, если?»), что побуждает ребенка подбирать и использовать точные слова для выражения своей мысли. Особое место занимают беседы по сюжетным картинам и сериям картинок. Составление описательных рассказов по картине, придумывание предшествующих и последующих событий требует от детей мобилизации всего словарного запаса, использования слов-связок, оценочной лексики. Чтение художественной литературы и последующее ее обсуждение представляют собой незаменимый источник обогащения речи. Воспитатель должен не просто читать, но и пояснять значения незнакомых слов, обсуждать поступки героев, обращать внимание на яркие и точные определения, использованные автором, предлагать детям подобрать свои слова для описания характера или внешности персонажа.

Игра как ведущая деятельность дошкольника служит универсальным педагогическим средством и естественной средой для речевой практики. В сюжетно-ролевых играх возникает естественная потребность в специфической, профессиональной лексике, что побуждает детей использовать и закреплять новые слова. Дидактические игры, специально созданные для речевого развития, в увлекательной форме упражняют детей в точном наименовании предметов, их качеств, действий, в установлении родовых и видовых связей.

Важнейшим педагогическим приемом является семантизация, или раскрытие значения новых слов. Для детей среднего дошкольного возраста наиболее действенными являются наглядно-практические способы. Полезным является включение нового слова в знакомый словесный контекст – в предложение или короткий рассказ, из которого становится понятен его смысл. Многократное повторение нового слова в разных контекстах, в речи воспитателя и в специально созданных ситуациях, обеспечивает его запоминание и готовность к употреблению. Отдельное внимание уделяется развитию звуковой культуры речи и грамматического строя как основы для точного лексического оформления высказывания. Без четкого звукопроизношения слово может быть неузнаваемо, а без правильного грамматического оформления искажается его смысл.

Таким образом, арсенал педагогических приемов и средств формирования активного словаря у детей 4–5 лет является широким и разнообразным. Его эффективность определяется не разрозненным применением отдельных методов, а их системной интеграцией, где лексические упражнения выполняют функцию целенаправленной тренировки и актуализации словаря, а все остальные формы работы (беседы, чтение, игры) создают естественную, мотивированную и содержательно насыщенную среду для его практического применения.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи: пособие для практических работников ДОУ / Г.С. Швайко; под ред. В.В. Гербовой. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

3. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 288 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ 4 КЛАССА)

**Веренич Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – П.Г. Кошман, канд. филол. наук, доцент**

В современных условиях доминирования визуальных форм восприятия информации проблема формирования читательского интереса у школьников приобретает особую актуальность. В учебно-методической литературе отмечается, что читательский интерес «проявляется в активном отношении читателя к человеческому опыту в книгах и к его способности самостоятельно извлекать этот опыт из книг» [1, с. 2]. В свою очередь к показателям сформированности читательского интереса относят положительное отношение к процессу чтения, увлеченность определёнными книгами, интерес к их содержанию и стремление поделиться впечатлениями [2].

В системе общего образования задача привлечения школьников к чтению решается в рамках изучения предмета «Литературное чтение». Данный предмет предполагает вместе с формированием технических навыков работы с текстом ещё и воспитание осознанного читательского интереса, который понимается как внутренняя потребность ребенка в обращении к книге [2]. Согласно учебной программе по «Литературному чтению» целью учебного предмета является «формирование грамотного читателя, владеющего навыком чтения, культурой речи, способами самостоятельной работы с текстом и детской книгой, понимания значения чтения для успешного обучения, будущей деятельности, самообразования и саморазвития в течение всей жизни» [3].

Особое значение для реализации данной цели приобретает четвёртый класс, поскольку именно в этот период закладывается основа для дальнейшей самостоятельной работы с литературой. В связи с этим далее предлагается характеристика методов формирования устойчивого читательского интереса.

Метод чтения–рассматривания и прогнозирования (антиципации). Например, перед изучением былины «Как Илья из Мурома богатырём стал» учитель может организовать работу с иллюстрациями, заголовком и ключевыми словами, направленную на прогнозирование. Предугадывание содержания повышает читательский интерес за счёт желания проверить свои предположения, превращает ученика в активного исследователя.

Метод проблемных (проблемно-поисковых) ситуаций и аналитической работы с текстом требует устанавливать смысловые связи между событиями (причина и следствие), самостоятельно находить в тексте слова, указывающие на эмоциональное настроение героя, отношение автора, уметь давать характеристику герою. На примере рассказа Э. Шима «Снег и Кисличка» (из раздела «Мы в ответе за тех, кого приручили») учитель может использовать работу со словом, подбор ассоциаций, поиск скрытых смыслов. Вместо вопроса «Что случилось с цветком?» педагог спрашивает: «Почему Снег, который был причиной страданий Кислички, назван “добрым”? Какие чувства он испытывает?».

Творческие задания и игровые технологии. Отсутствие возможности проявить себя, свои чувства и фантазию после прочтения ведёт к угасанию читательского интереса. Поэтому целесообразно использовать творческий пересказ от имени одного из героев, инсценировку эпизодов, постановку «живых картин». Например, после изучения повести А. Линдгрен «Пеппи Длинный чулок» (раздел «Чудеса приходят на рассвете») можно провести игру-интервью с персонажем или конкурс на лучший рассказ о новом приключении героев.

Таким образом, учебный предмет «Литературное чтение» в 4-м классе обладает мощным потенциалом для формирования читательского интереса. Ресурсы предмета представляют целостную систему, включающую жанровое разнообразие текстов, аналитическую работу с ними и богатую литературно-творческую деятельность. Учитель, выступая помощником, способным организовать диалог между учениками и текстом, помогает учащимся преодолеть формальное отношение к чтению, превращает его в увлекательный и личностно значимый процесс.

Список использованной литературы

1. Кешева, К. К. Формирование читательского интереса у младших школьников на уроках литературного чтения / К. К. Кешева, М. Х. Махошева, А. А. Сабаноков – Актуальные вопросы современной науки и образования, 2022. – С. 202 – 204.

2. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская – Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11– 18.

3. Учебная программа по учебному предмету «Литературное чтение» для III–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/ (дата доступа: 20.03.2026).

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА

**Водчиц Елизавета (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.А. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

В ряду актуальных задач современного дошкольного образования развитие речи детей продолжает занимать одно из главенствующих мест. Правильная, лексически богатая речь выступает основополагающим условием разностороннего и полноценного развития дошкольника [1]. А уровень сформированности связной речи — как диалогической, так и монологической — определяет, насколько свободно ребёнок способен излагать свои мысли, насколько широки его познавательные горизонты и насколько глубокими, содержательными становятся его взаимоотношения с окружающими.

Там, где связная речь не имеет полноценного высказывания, страдает и мысль, и общение. Ребёнок оказывается словно в круге молчания и непонимания: его коммуникативные потребности угасают, познавательные интересы ослабевают, а двери к новым знаниям остаются закрытыми.

Поэтому перед образовательным процессом в учреждении дошкольного образования стоит ряд задач: формирование у воспитанников элементарного осознания языковой и речевой действительности; формирование умения связно, грамматически правильно и четко общаться, используя диалогическую и монологическую речь; развитие коммуникативных функций речи, обогащение и активизация словарного запаса и многое другое [2].

Однако педагогическая практика показывает, что многие воспитанники старших групп испытывают трудности при составлении рассказов, подготовке пересказов, построении простейших рассуждений. Их высказывания часто отличаются неполнотой, в них нарушается логическая последовательность, в текстах преобладают простые нераспространенные предложения. Традиционные методы деятельности воспитателя (образец рассказа, план, вопросы) не всегда позволяют сформировать внутреннюю мотивацию к составлению собственного высказывания. В связи с этим возникает необходимость поиска наиболее эффективных методов и приёмов, которые способствовали бы развитию любознательности, активности мышления, овладению средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; формировалибы у детей умение самостоятельно добывать знания и применять их в деятельности.

В современной образовательной практике проектная деятельность зарекомендовала себя как один из самых перспективных и инновационных подходов. Её особая ценность — в способности комплексно решать задачи обучения, воспитания и развития дошкольников. Это технология, которая не просто передаёт знания, а учит ребёнка применять накопленный опыт и двигаться к новым открытиям [3].

В качестве эффективной альтернативы выступает метод исследовательского проектирования. Исследовательский проект в учреждении дошкольного образования — это совместная деятельность педагога, воспитанников и родителей, предполагающая решение интересной и значимой для ребёнка проблемы путём прохождения ряда этапов: постановка

вопроса, выдвижение предположения, сбор информации, анализ полученных данных, презентация результата [4].

В процессе исследования ребёнок не просто воспроизводит готовую информацию, а добывает её самостоятельно, осмысливает и, что самое важное, испытывает естественную потребность поделиться своими открытиями с окружающими. Это создаёт уникальную коммуникативную ситуацию, стимулирующую развитие связного высказывания.

В отличие от традиционных занятий, где детская речь нередко остаётся монологом «для одного слушателя», исследовательская деятельность дарит слову свободу и искренность. Ребёнок говорит не потому, что «надо ответить», а потому, что ему есть что рассказать. Исследование учит мыслить последовательно, а подготовка к презентации — обращаться с языком бережно и точно, создавая живые, полные высказывания.

Для педагога важно выступать не в роли контролёра, а в роли тьютора (помощника): помогать структурировать высказывание, обогащать словарь, создавать ситуации успеха для каждого ребёнка.

Таким образом, внедрение исследовательских проектов в образовательный процесс является действенным инструментом реализации задач дошкольного образования в области речевого и познавательного развития воспитанников.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь / Мин-во образования Респ. Беларусь. — Мн. : НИО, 2022.

2. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. — М. : Мозаика-Синтез, 2020.

3. Гущина, Е.Г. Исследование особенностей состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / Е.Г.Гущина, В.С.Васильева // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования : сб. статей по материалам XXXVI междунар. науч.-практ. конф. – М, 2020. – С. 9–15.

4. Глухов, В.П. Коррекционная работа по формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития [Текст] / В.П. Глухов // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 10. – С. 19–24.

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НУМЕРАЦИИ ЧИСЕЛ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ

**Волонцевич Екатерина (УО МГПУ им. И. П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент**

В процессе обучения математике учащихся младшего школьного возраста одним из важнейших направлений является формирование понятия о нумерации чисел, их записи, сравнении и выполнении арифметических действий.

Простейшим способом сравнения множеств является установление взаимно-однозначного соответствия между множествами, т. е. образование пар элементов из обоих множеств. Основными понятиями нумерации является: цифра, число, разряд и класс [1, с. 48]. Сформировать понятие о числе – это одна из основных задач курса математики в начальной школе. Тема нумерации чисел привлекала внимание ряда авторов, таких как Э. И. Александрова, М. А. Бантова, М.И. Моро, Н. Б. Истомина, Л. Г. Петерсон, В. Н. Рудницкая и др.

В ходе прохождения практики в ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» нами было проведено педагогическое исследование.

Цель исследования – выявить уровень сформированности знаний обучающихся о числе.

Для исследовательской работы были задействованы обучающиеся 2 «А» и 2 «Б» классов. Из них были сформированы две группы (экспериментальная и контрольная) по 8 человек, имеющих схожий уровень математических представлений. За основу исследования была взята диагностическая методика, предложенная А. В. Белошистой. Далее представлены вопросы методики.

– Сосчитай, сколько здесь кругов (5 кругов расположены в беспорядке).

– Сосчитай, сколько здесь квадратов (4 квадрата расположены в ряд).

– Где фигур больше: там, где 5, или там, где 4?

– Что можно сосчитать в группе? Сосчитай.

– Учащимся предлагается посчитать (5) маленьких матрёшек и (5) больших мишек. Каких предметов больше: маленьких матрёшек или больших мишек;

– Учащимся предлагается посчитать грибы (5), расположенные близко и далеко друг к другу. Где грибов больше: там, где они стоят близко или далеко друг от друга?

К категории учащихся с высоким уровнем развития были отнесены те, кто демонстрирует уверенное владение навыками количественного анализа, в частности, способен к точному сосчитыванию объектов (до 8–10), а также выявляет закономерности и взаимосвязи в числовых рядах.

Учащиеся со средним уровнем развития в достаточной степени владеют навыками сосчитывания предметов (до 4–7), пользуясь при этом приёмами наложения и приложения с целью доказательства равенства и неравенства.

Низкий уровень развития диагностирован у тех учащихся, которые допускают ошибки при сосчитывании предметов (до 3–5), не обнаруживают зависимости и отношений между числами.

По результатам констатирующего этапа эксперимента было выявлено, что в обеих группах 17 % (по 3 учащихся) имели высокий уровень развития, 58 % (9 учащихся) – средний, а 25 % (4 учащихся) – низкий.

Нами было установлено, что учащиеся успешно овладели навыками сравнения предметов по величине и групп предметов по количеству. Обучающиеся эффективно сравнивают множества, сопоставляют элементы различных множеств и уверенно различают равенство и неравенство количественных характеристик групп предметов.

Однако в ходе исследования были выявлены существенные пробелы в освоении устного счета и понимании числового ряда, в частности, в способности к последовательному образованию чисел.

Таким образом, проанализированные результаты, полученные в ходе исследования, позволяют констатировать следующее: диагностическая методика, включающая задания на количественный анализ, сравнение множеств и выявление закономерностей, позволила выявить, что учащиеся продемонстрировали уверенные навыки сравнения объектов по величине и групп предметов по количеству; умения устанавливать равенства и неравенства количественных характеристик множеств. Вместе с тем необходимо продолжить работу на уроке математики по устранению пробелов на этапе «Устный счёт»: пониманию числового ряда чисел, образование последующего и предыдущего числа.

Список использованной литературы

1. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 455 с.

## ОБОГАЩЕНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Гавриловец Кристина (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М.Н. Шевченко, канд. филол. наук, доцент**

В условиях современного образовательного процесса развитие активного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста приобретает особое значение, поскольку является ключевым фактором формирования коммуникативных способностей и когнитивного развития. Среди различных средств, оказывающих влияние на речевое становление, изобразительное искусство занимает специфическое место, так как способствует не только расширению лексики, но и закреплению новых слов через эмоционально-образные ассоциации. Таким образом, актуальность изучения роли изобразительного искусства в обогащении словаря обусловлена необходимостью

повышения эффективности речевого развития и успешной адаптации детей к последующим этапам обучения.

В настоящем исследовании анализируются возможности обогащения активного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста посредсвом изобразительного искусства. Даная проблематика связана с необходимостью системного понимания механизмов, блогодаря которым визуальные художественные средства интегрируются в речевое развитие ребёнка, обеспечивая не только пассивное восприятие, но и активное речевое воспроизведение лексики.

Изобразительное искусство выступает как многоуровневый коммуникативный механизм, посредством которого ребёнок осуществляет освоение окружающего мира, конструируя при этом лингвистические концепты через сложное сочетание сенсорных и когнитивных каналов восприятия. В данном процессе визуальные образы не только служат стимулом для формирования речевых структур, но и интегрируются в многокомпонентную систему, обеспечивая развитие семантических и когнитивных связей, что способствует глубокому и разностороннему усвоению языковых единиц. Практические подходы предполагают создание коммуникативно насыщенной среды, где педагог организует совместное обсуждение и вербализацию визуальных впечатлений, стимулируя тем самым не только пассивное понимание, но и речевую продуктивность детей. Подобная методика позволяет мобилизовать семантические сети, увеличивая объём активного словаря через повторение, осмысление и контекстуализацию новых лексем [1, с. 272].

Результаты экспериментальных исследований, отражённые в трудах О. С. Камышевой, подтверждают эффективность данного подхода в развитии речевой активности у дошкольников, что демонстрируется значительным приростом экспрессивной лексики у детей, регулярно вовлечённых в изобразительно-артистическую деятельность [2, с 89–96].

Значимым фактором также является нормативное регулирование, закрепляющее использование искусства в дошкольном образовании, как средство речевого развития, что обеспечивает системную и комплексную реализацию таких программ в рамках законодательства Республики Беларусь 2026 года. Это обусловливает целесообразность интеграции художественных методов в образовательный процесс для достижения оптимальных результатов в формировании активного словарного запаса и речевой компетенции [3, с 587].

Интеграция изобразительно-артистических методов в дошкольное образование способствует формированию у детей устойчивого и функционального лексического запаса, стимулирует творческое мышление и активизирует речевую деятельность. Это подтверждает необходимость дальнейшего развития и внедрения данных подходов в педагогическую практику с учётом индивидуальных особенностей ребёнка и особенностей нормативно-правовой базы.

Таким образом, взаимосвязь между визуальным восприятием и речевой продуктивностью – это многогранный процесс, требующий комплексного подхода, что позволяет выработать оптимальные методики развития активного словарного запаса при помощи изобразительного искусства, повышая тем самым качество дошкольного образования в целом.

Список использованной литературы

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения / А. Г. Арушанова. – Мн. : Народная асвета, 2021. – 272 с.

2. Камышева, О. С. Психолингвистические основы развития речи / О. С. Камышева // Вопросы психолингвистики. – 2023. – № 1. – С. 89–96.

3. Белякова, Л. И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : ВЛАДОС, 2020. – 587 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТРУКТУРЕ И ОБРАЗЕ ЦИФРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Герасёва Александра (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент**

Современная система дошкольного образования ориентирована на формирование у детей целостной картины мира, где элементарные математические представления играют важную роль. Одним из ключевых этапов предматематической подготовки является знакомство с цифрами как знаками для обозначения чисел. Однако практика показывает, что механическое заучивание начертания цифр часто вызывает у детей дошкольного возраста трудности: зеркальное написание, смешение графически сходных знаков и непонимание их структуры.

Охарактеризуем некоторые подходы с учётом данных трудностей:

1. Сенсорный подход: познание начинается с чувственного опыта, например, через тактильное обследование «шероховатых цифр» [1, с. 45].
2. Деятельностный подход: ребенок активно действует с образом: лепит, вырезает, конструирует, что способствует интериоризации внешних действий во внутренний план.
3. Знаково-символический подход: цифра рассматривается как абстрактный знак, замещающий реальное количество.
4. Интегративный подход: современная методика, сочетающая элементы всех направлений для системного развития ребенка.

На современном этапе встречаются эффективные методики, которые дополняются новыми подходами и техниками, например, нейропсихологический подход: упражнения на полимодальное воздействие для формирования устойчивого зрительного образа.

При этом мы должны учитывать психофизиологические особенности детей 6–7 лет, так как старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для математического развития. В этот период происходят качественные изменения в познавательной сфере воспитанников:

1. Субитизация: когнитивная способность мгновенно определять точное количество небольшого числа предметов (до 4 единиц) как целостный образ без их пересчета [2, с. 45].
2. Персонификация: склонность наделять цифры человеческими чертами или сравнивать их с объектами (например, «2» – лебедь), что облегчает запоминание.
3. Феномен зеркального письма: до 6 лет это считается физиологической нормой. Однако при несовпадении ведущей руки и глаза такие ошибки могут закрепиться, что требует коррекции на раннем этапе.
4. Ограниченность памяти: объем рабочей памяти дошкольника составляет 3–4 единицы информации, поэтому визуальные опоры остаются необходимыми.

Использование игр в процессе формирования у детей дошкольного возраста представлений о структуре и образе цифр позволит задействовать различные анализаторы: зрительный, слуховой и тактильный.

На формирующем этапе педагогического эксперимента, а также на занятиях по формированию элементарных математических представлений мы применяли следующие игры:

1. На узнавание и различение: «Мемори» для развития зрительной памяти, «Цифровые путаницы» для выделения контура наложенных друг на друга цифр.
2. На соотнесение с количеством: игры на «математическом планшете» или «Магазин Папы Карло», где цифры используются в практических ситуациях.
3. На анализ структуры цифр: конструирование цифр из палочек, Лего, лепка из пластилина и игра «Собери цифру» из отдельных элементов.
4. На тактильно-двигательные: рисование цифр на песке, манке или в воздухе.

Для формирования осознанного навыка работа над структурой и образом цифры должна проводиться поэтапно:

1. Анализ образца: выделение палочек, крючков и овалов, обсуждение их расположения.

2. Конструирование: выкладывание знака по образцу и памяти.
3. Тактильное обследование: обводка по контуру и шероховатым поверхностям.
4. Воспроизведение: письмо в воздухе, по точкам и затем самостоятельно.
5. Дифференциация: игры на поиск ошибок в «зеркальных» или похожих цифрах.

На наш взгляд, систематическое использования различных методик позволит сформировать у детей старшего возраста осознанный навык работы: правильному называнию, написанию цифры, а также понимание её структуры. Это в дальнейшем предотвратит появление стойких графических ошибок и будет формировать устойчивый интерес к изучению математики.

Список использованной литературы

1. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – М. : АСТ, 2020. – 320 с.
2. Фребель, Ф. Будем жить для своих детей / Ф. Фребель. – М. : Карапуз, 2015. – 248 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧИСЕЛ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Гоева Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент**

Организация индивидуального подхода на уроках математики на первой ступени общего среднего образования при изучении чисел остается актуальной из-за необходимости обеспечения эффективного обучения каждого обучающегося. Учитывая разную уровневую подготовку, способности и темп усвоения материала, важно создавать условия для индивидуального развития каждого учащегося. Это позволяет повысить успеваемость и интерес к учебному предмету, а также формирует у обучающихся уверенность в своих силах при выполнении заданий. Применение такого подхода позволит учителю более эффективно работать с учащимися, учитывать их индивидуальные способности, что в конечном итоге будет способствовать более качественному образованию и развитию учащихся.

И.С. Якиманская рассматривает индивидуальный подход как процесс, обеспечивающий реализацию индивидуальности в учебной и творческой деятельности, акцентируя его роль в формировании мотивации и самооценки [1].

Согласно исследованиям, проведенным белорусскими педагогами и психологами, индивидуальный подход основан на личностно-деятельностных принципах обучения. Л. А. Мурина утверждает, что эффективность обучения математическим понятиям обучающихся 6–9 лет зависит от соответствия образовательных функций их реальной и предполагаемой зоне развития. При изучении чисел это требует тщательной оценки понимания величины первого порядка, способности выполнять математические задачи и понимания символического представления чисел [2].

Организация индивидуального подхода может зависеть от типа урока, его целей и содержания. Каждое задание должно сопровождаться инструктажем (алгоритмом, планом действий). Особенно следует активизировать внимание учащихся младшего школьного возраста на анализе его содержания, способе выполнения и правильности оформления задания [3].

Организация индивидуального подхода достигается путем уточнения (изменения) объёма содержания и методов работы на уроке.

Для учащихся, испытывающих трудности, каждое задание может сопровождаться схемами, алгоритмом выполнения, справочными системами (например, «композиция из числа 5» в виде домиков), а также возможностью использования счётных материалов в общем решении.

Для тех учащихся, которые успешно освоили учебную программу, предлагаются задания с отсутствующими или избыточными данными; задания, создающие шаблоны с цифровыми последовательностями, а также примеры, которые составлены учащимися самостоятельно, исходя из конкретных обстоятельств.

Таким образом, применение индивидуального подхода при изучении чисел на уроках математики – системная работа, включающая гибкое планирование, вариативное использование дидактических средств и рефлексию результатов. Такой подход, регламентированный образовательным стандартом Республики Беларусь, способствует не только достижению обязательных результатов обучения, но и развитию познавательного интереса, математического мышления и уверенности в собственных силах у каждого учащегося младшего школьного возраста.

Список использованной литературы

1. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

2. Мурина, Л.А. Математика в 1 классе : учеб.-метод. пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л.А. Мурина, Ф.М. Литвинко. – Мн. : НИО, 2019. – 215 с.

3. Образовательный стандарт общего среднего образования (утверждён Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26.12.2018 № 125). – Мн., 2018.

## ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ

**Головач Екатерина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.А. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Овладение связной речью составляет важнейшее условие обучения детей старшей группы составлению творческих рассказов. Согласно психолого-педагогическим исследованиям, проведенным Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, для развития творческих способностей наиболее ценным и значимым в работе по формированию навыков связного высказывания является период дошкольного возраста. Психологи под творчеством понимают самостоятельную или коллективную деятельность, в результате которой создается что-то новое, оригинальное, при этом проявляется воображение и реализация уникального замысла, находятся и подбираются различные средства для его воплощения [1; 2].

По мнению Е.И. Тихеевой, словесное творчество детей дошкольного возраста может проявляться в следующих видах: словотворчестве; сочинении стихотворений; сочинении собственных рассказов и сказок; творческих пересказах; придумывании загадок, небылиц [3].

По мнению О.С. Гайдук, словесное творчество – наиболее сложный вид творческой деятельности ребенка. Элемент творчества есть в любом детском рассказе. Поэтому термин *«творческие рассказы» – условное название рассказов, которые дети придумывают сами.* Особенности творческого рассказывания заключаются в том, что ребенок должен самостоятельно придумывать содержание (сюжет, воображаемые действующие лица), опираясь на тему и свой прошлый опыт, и облекать его в форму связного повествования. Требуется также умение придумывать завязку, ход события, кульминацию и развязку. Не менее сложная задача – точно, выразительно и занимательно передавать замысел придуманного. Творческое рассказывание в какой-то степени родственно настоящему литературному творчеству. От ребенка требуется умение выбрать из имеющихся знаний отдельные факты, внести в них элемент фантазии и составить творческий рассказ [5].

Рассмотрим некоторые приемы обучения творческому рассказыванию воспитанников старшей группы.

*Рассказывание вместе с воспитателем по вопросам.* Этот прием используется в качестве подготовительного этапа. Предлагается тема, задаются вопросы, на которые дети по мере их постановки придумывают ответ. В конце из лучших ответов составляется

рассказ. По существу, воспитатель «сочиняет» вместе с детьми. Например, по теме «Что случилось с девочкой» мы детям предложили такие вопросы: «Где находилась девочка? Что с ней случилось? Почему она заплакала? Кто ее утешил?» Было дано задание «придумать» рассказ. Если дети затруднялись, воспитатель подсказывал («Может быть, она была в лесу и заблудилась».

*Придумывание детьми продолжения авторского текста.* Сначала детям читают рассказ, затем они его пересказывают, затем дается задание продолжить рассказ. Можно дать образец.

*По данному началу рассказа придумать продолжение и конец.* Этот вид творческого рассказа принято считать наиболее легким. Начало рассказа должно быть таким, чтобы заинтересовать детей, познакомить с главным героем и его характером, с обстановкой, в которой происходит действие. Например: Вася очень любил гулять по лесу, собирать землянику, слушать песни птиц. Сегодня он вышел рано и зашел особенно далеко. Место было незнакомое. Даже березы были какие-то другие – толстые, со свисающими ветвями. Вася сел отдохнуть под большую березу, и задумался, как найти дорогу домой. Направо вела еле заметная тропинка, но куда она ведет, Вася не знал. Прямо начинался какой-то спуск, а налево был густой лес. Куда идти? Дети должны придумать, как Вася выбрался из леса.

*Вспомогательные вопросы* являются приемом, когда воспитатель активно руководит творческим рассказыванием. Вопросы помогают детям живее, конкретнее представить воображаемые события и действия, о которых им предстоит рассказать. С помощью содержательных вопросов педагог активизирует память, мышление, речь и воображение детей, подготавливая их к творческой деятельности. Например, рассказ на тему «Случай во время ледохода». Воспитатель проводит с детьми беседу. Он говорит: «Постарайтесь представить себе ледоход. Что можно увидеть на реке во время ледохода? Что можно услышать?» Дети делятся своими наблюдениями, а педагог одобряет и дополняет их. Если дети в ходе беседы живо представили себе картину ледохода, то при рассказывании они непременно остановятся на его описании.

Таким образом, творческие рассказы многообразны по степени сложности и самостоятельности. Наиболее сложным в этом перечне является придумывание сказки или рассказа. Умение придумать сказку или рассказ по определенной теме или сюжету опирается на достаточно высокий уровень интеллектуальный и речевой зрелости, а также в значительной степени зависит от природной лингвистической одаренности ребенка, его способности к «сочинительству».

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 2005. – 92 с.

2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 433 с.

3. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М . : Просвещение, 2004. – 111 с.

4. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собрание трудов / Л.С. Выготский. – М., 2011. – 640 с.

## ЭЛЕКТРОННЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Голоктионова Вера (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)**
**Научный руководитель – Л.В. Федорова, канд. пед. наук, доцент**

Одной из важных задач начального математического образования является формирование вычислительных умений и навыков. Так, согласно А. М. Роздольскому, одним из ключевых аспектов изучения математики в начальной школе является «формирование устойчивых вычислительных навыков, при которых учащийся способен самостоятельно, осознанно и без посторонней помощи выполнять и контролировать

арифметические операции. Результативным инструментом для достижения этой цели являются интерактивные математические тренажеры» [1, с. 83].

Главная задача математического тренажера – это не просто предоставить возможность для многократного повторения вычислений, но и создание условий для формирования прочных и осознанных знаний, умений и навыков. Интерактивность, лежащая в основе электронного тренажера, способствует более глубокому усвоению предметного материала, повышает мотивацию к обучению, развивает память, логическое мышление и другие когнитивные функции.

«Электронные тренажеры – это интерактивные программные или программно-аппаратные средства, предназначенные для многократного выполнения учебных заданий с целью формирования, закрепления практических навыков, автоматизации умений, а также контроля знаний» [1, с. 80].

Электронные тренажеры «обеспечивают многократное повторение типовых заданий через интерактивное взаимодействие, способствуя осмыслению, закреплению учебного материала и формированию навыков применения полученных знаний в процессе решения как учебных, так и практико-ориентированных задач» [2, с. 344].

Сегодня электронные тренажеры целесообразно рассматривать как компонент информационно-методического обеспечения образовательного процесса. Особенно результативны они на этапах устного счета, закрепления и контроля знаний. Несмотря на это, электронные тренажеры способны выполнять не только контролирующую функцию, но и обучающую, что достигается за счет «продуманной структуры и содержания тренажера, позволяющего отработать и закрепить знания в различных образовательных ситуациях» [3, с. 164].

В начальной школе на уроках математики используют разные виды электронных тренажеров. Так, тест-тренажеры являются наиболее распространенным видом тренажеров, так как используются не только для контроля уровня сформированности вычислительных умений, но и для ознакомления с новым материалом. Дидактическая значимость тест-тренажера заключается в том, что помимо тренировочного блока обучающих тестов и контролирующего блока с итоговым тестом по изученной теме тест-тренажер зачастую включает теоретический материал в интерактивной форме (лекции, видеолекции, ментальные карты, инфографика).

Популярны на уроках математики также диалоговые тренажеры, которые результативны для развития логического мышления и геометрических представлений учащихся. Например, в процессе выполнения задания учащимся может быть предложено выбрать необходимые утверждения из диалоговых окон, выстраивая логическую цепочку рассуждений.

Тренажеры-бродилки также актуальны при обучении математике в начальных классах. В них используется игровое поле, аналогичное известным настольным играм. А, например, вместо броска кубика учащимся может быть предложено решить пример для определения числа ходов. Предусмотрена система штрафов за ошибки в вычислениях, что стимулирует внимательность и точность в выполнении вычислительных приемов.

Также на уроках математики результативно использовать игры-стрелялки, основной целью которых является повышение скорости устных вычислений. Как правило, такие тренажеры предусматривают быстрый поиск верных ответов на примеры.

Кейс-тренажеры преимущественно ориентированы на анализ и решение различных проблемных ситуаций, например, оценка решения задачи с выявлением ошибок, предоставления правильного решения и разработкой заданий для предотвращения выявленных ошибок [4].

В контексте формирования вычислительных умений и навыков у младших школьников на уроках математики электронные тренажеры представляют собой ценный и результативный инструмент, предлагающий широкий спектр возможностей не только для интерактивного контроля и проверки, но и обучения, закрепления знаний. Выбор подходящего вида электронного тренажера зависит от конкретных дидактических целей

урока и индивидуальных особенностей учащихся. Комбинированное использование различных видов тренажеров позволяет создать стимулирующую и результативную среду для формирования прочных вычислительных умений и навыков у младших школьников.

Список использованной литературы

1. Роздольский, А. М. Электронный образовательный тренажер по математике как средство развития навыков самостоятельной работы учащихся / А. М. Роздольский // Педагогическая наука и практика. – 2024. – № 1 (43). – С. 81–86.

2. Воронина, Л. В. Цифровые тренажеры как средство устранения предметных дефицитов учителей начальных классов и математики // Л. В. Воронина, Н. В. Дударева, Е. А. Утюмова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 344–354.

3. Анисимова, О. С. Использование цифровых ресурсов на уроке математики в начальной школе / О. С. Анисимова // Инновационные научные исследования. – 2021. – № 12-1(14). – С. 161–166.

4. Кистенева, Р. А. Электронные тренажеры по отработке вычислительных навыков на уроках математики в начальной школе / Р. А. Кистенева // Открытое и дистанционное образование. – 2008. – № 2 (30). – С. 55–57.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ

**Горбач Анастасия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина. г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития творческих способностей. Именно в этом возрасте закладываются основы всестороннего, гармоничного развития ребенка, формируется его мировоззрение и эстетический вкус.

Анализ современной педагогической практики показывает, что традиционный набор изобразительных средств и техник, используемых в работе с детьми средней группы (4–5 лет), зачастую ограничен. Это приводит к снижению познавательного интереса и однообразию детских работ. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска новых подходов к организации художественно-эстетической деятельности, которые позволят не только разнообразить досуг ребенка, но и будут способствовать развитию мелкой моторики пальцев рук, формированию зрительно-двигательной координации и умению проявлять эмоциональное отношение к результату своего труда.

В соответствии с программой дошкольного образования Республики Беларусь, особое внимание уделяется созданию условий для развития индивидуальных творческих способностей воспитанников. Нетрадиционные техники работы с материалами открывают широкий простор для детской фантазии и позволяют решить эту задачу наиболее эффективно.

Целью нашего исследования является выявление эффективных методов использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности для развития творческого потенциала детей средней группы детского сада.

Для детей пятого года жизни характерна повышенная любознательность, однако мелкая моторика находится в стадии активного формирования.

1. *Пластилинография* (нетрадиционная техника лепки). Это создание лепных картин на горизонтальной основе. В средней группе дети осваивают не просто скатывание шариков, но и приемы размазывания пластилина по картону, смешивания цветов и «примазывания» деталей. Как показывает опыт воспитателей, работа в технике пластилинографии (например, создание «Яблока» или «Пуделя») способствует не только развитию кисти руки, но и формирует усидчивость.

2. *Рисование с использованием природных и бросовых материалов*. Это могут быть отпечатки листьев, рисование мыльными пузырями или трубочкой (кляксография). Такие

техники вводят ребенка в мир экспериментирования, что является мощным стимулом для развития познавательной активности.

Педагогический процесс в средней группе строится с учетом возрастных особенностей. Дети 4–5 лет способны принимать замысел воспитателя и следовать инструкции, но им важно давать возможность для импровизации.

На первом этапе работы важно создать мотивацию. Используются сюрпризные моменты, художественное слово (загадки про яблоко, про собаку), пальчиковая гимнастика. Например, перед лепкой «Яблока» в технике пластилинографии проводится пальчиковая игра «Яблочки» и дидактическая игра «Что мы знаем о яблоке», что интегрирует речевое развитие с художественным творчеством.

Основной этап занятия включает показ воспитателем нового приема (скатывание ватного шарика, размазывание пластилина, посыпание клеевой основы крупой). Важно, чтобы воспитатель демонстрировал не жесткий алгоритм, а варианты действий, оставляя ребенку пространство для творчества.

На заключительном этапе (рефлексия) воспитанники учатся анализировать свои работы и работы сверстников. Воспитатель задает вопросы: «Что было труднее всего?», «Чье яблоко получилось самым спелым?». Это формирует адекватную самооценку.

Таким образом, использование нетрадиционных техник в средней группе детского сада является эффективным средством развития творческих способностей, воображения и мелкой моторики. Такие техники, как пластилинография, аппликация из круп и ваты, рисование нестандартными инструментами, делают образовательный процесс увлекательным и результативным, а также повышают интерес детей к изобразительной деятельности и способствуют их всестороннему развитию, находит подтверждение в теоретическом анализе и практическом опыте.

Список использованной литературы

1. Пелипенко, О.Т. Конспект занятия нетрадиционная аппликация средняя группа. Аппликация из ваты. «Белый пудель» / О.Т. Пелипенко // Инфоурок, 2018. – 189 с.

## МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЕЙ В 3 КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СОСТАВ СЛОВА. ПРАВОПИСАНИЕ СЛОВ»

**Гордиенко Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – П.Е. Ахраменко, канд. филол. наук, доцент**

Проблема формирования орфографической грамотности у младших школьников является одной из основных при преподавании русского языка в начальной школе. Ключевым этапом в решении этой проблемы является третий класс, где в соответствии с учебной программой учащиеся знакомятся с морфемным составом слова. Именно здесь происходит переход от интуитивного письма к осознанному применению орфографических правил, базирующихся на морфологическом принципе орфографии. Как отмечается в учебно-методических пособиях, «понимание структуры слова является основой для формирования навыков грамотного письма, так как большинство орфограмм связано с написанием значимых частей слова» [1, с. 45].

Цель статьи – представить и экспериментально обосновать эффективность работы над орфографией в 3 классе в рамках изучения состава слова.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозыря» в 2025/2026 учебном году. В эксперименте приняли участие 44 учащихся третьих классов (контрольная и экспериментальная группы). Целью эксперимента стала проверка эффективности разработанной методики, основанной на интеграции морфемного и орфографического анализов слова.

Традиционная методика (используемая в контрольной группе) предполагает раздельное изучение состава слова и правил правописания. В экспериментальной же

группе применялась система упражнений, построенная на принципе «от состава слова – к орфограмме». Работа включала несколько этапов.

1. **Пропедевтический этап.** Актуализация знаний о родственных словах и значимых частях слова с использованием наглядных схем-«домиков» для морфем.

2. **Основной этап (формирование навыка).** Отработка алгоритма проверки орфограмм в зависимости от их места в слове. Например, перед проверкой безударной гласной в корне учащиеся экспериментальной группы обязательно выполняли графическое выделение корня. Особое внимание уделялось правописанию приставок (традиционное написание: *по-, под-, от-* и др.) и суффиксов (*-ек, -ик, -оньк)*, что вызывает трудности у белорусских школьников в условиях двуязычия. Использовались упражнения на словообразование с комментированием: «Какая часть слова помогла образовать новое слово? Как она пишется?» [2, с. 12].

3. **Этап закрепления.** Применялись такие виды работ, как осложненное списывание (с выделением морфем), различные диктанты (выборочный, распределительный), работа с деформированным текстом, а также взаимопроверка с использованием памяток-алгоритмов [3].

В качестве диагностического инструментария использовались контрольные работы, включающие задания на нахождение орфограмм в различных частях слова и их объяснение.

Результаты экспериментального исследования показали положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. На начальном этапе (констатирующий) уровень орфографической грамотности в обеих группах был примерно одинаков: средний балл за диктант составил 5,8 балла (экспериментальная группа) и 5,9 (контрольная группа). Количество ошибок на изученные орфограммы (безударные гласные в корне, парные согласные, написание приставок) распределялось равномерно.

После проведения формирующего эксперимента были получены следующие результаты итогового среза.

В экспериментальной группе средний балл за диктант повысился на 23 % и составил 7,8 балла. В контрольной группе средний балл повысился лишь на 10 % и составил 6,5 балла.

В экспериментальной группе количество ошибок в корне слова снизилось на 35 %, а ошибок в приставках и суффиксах – на 42 %. Учащиеся экспериментальной группы в 85 % случаев могли аргументировать свой выбор написания, обозначая часть слова и правило, в то время как в контрольной группе этот показатель составил лишь 50 %.

Таким образом, установлено, что работа над орфографией в 3 классе при изучении раздела «Состав слова. Правописание слов» должна быть построена на тесной взаимосвязи морфемного и орфографического анализов слова. Учащиеся, усваивая взаимосвязь морфемного и орфографического анализов, начинают не просто заучивать правило, а осознанно подходить к письму.

Список использованной литературы

1. Литвинко, Ф. М. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для пед. специальностей вузов / Ф. М. Литвинко, Е. С. Грабчикова. – Минск : Выш. шк., 2020. – 320 с.

2. Рамзаева, Т. Г. Русский язык. 3 класс. Учебник для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 1 / Т. Г. Рамзаева. – Минск : Нар. асвета, 2022. – 127 с.

3. Памятка по работе над орфографическими ошибками для начальной школы // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – 2024. – URL: https://adu.by/ (дата обращения: 28.02.2026).

## ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Грибинюченко Дарья (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – О.В. Забельникова, канд. ист. наук, доцент**

Педагогика сотрудничества – чрезвычайно популярное направление в советской педагогике, которое зародилось в середине 1970-х гг. Педагогика сотрудничества ознаменовала собой возрождение прогрессивных гуманистических идей: уважение личности ребенка, человеколюбие, слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения, свободное развитие личности и проявление своих способностей. Автором этого направления считают советского педагога, публициста и журналиста С. М. Соловейчика [1, с. 30]. В группу педагогов, организовавших данное направление, вошли видные советские педагоги и мыслители Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова и др. Основными положениями педагогики сотрудничества являются: необходимость сотрудничества и взаимодействия педагога, наставника с воспитанниками, учение без принуждения, идеи трудной цели, свободного выбора, опережения, крупных блоков, самоанализа и самооценки, личностного подхода [2, с. 189].

Реализация педагогики сотрудничества требует немало сил и профессиональных знаний от педагога. Задача учителя состоит в том, чтобы понять интересы учащегося, помочь ему правильно, с научной точки зрения осознать их, уметь слушать ребенка, вести с ним диалог, помогать ему понять и выразить себя, состояться как человеку. На уроках он стремится научить каждого, ориентирует детей на успех, способствует организации гуманистического взаимодействия, учится у себя и у своих учеников [3, с. 368]. Прежде всего, педагог должен создать доброжелательную и доверительную атмосферу в классе. Как сказано в Манифесте педагогики сотрудничества: «Учитель начальной школы, который ставит плохие отметки, а иногда и двойку за двойкой, который не умеет пользоваться похвалой, нетерпелив в ожидании результатов, не верит в детей, — такой учитель крайне опасен для школы, он может навсегда отбить у ребенка охоту учиться» [4, с. 14].

Эмпирической базой для исследования и анализа реализации основных идей педагогики сотрудничества является учебно-поисковая практика, проходившая на базе ГУО «Средняя школа № 55 г. Минска». В ходе наблюдения за обучением в 4 «Г» классе была выявлена тенденция к использованию классным руководителем элементов педагогики сотрудничества.

Таблица — Реализация идей педагогики сотрудничества в начальной школе

| Основные идеи педагогики сотрудничества | Реализация в начальной школе |
|---|---|
| *Учение без принуждения* | В классе отсутствуют вербальные угрозы и запугивание оценками. Если учащийся затрудняется ответить на вопрос, учитель дает ему опору для ответа, создавая «ситуацию успеха» |
| *Свободный выбор* | Учащимся предоставляется право выбора в рамках обучения: выбор уровня сложности задания, выбор формы работы (индивидуальная или работа в паре) |
| *Сотрудничество и взаимодействие педагога* | На уроке преобладает диалог, а не монолог. Педагог всегда использует местоимение «МЫ»: «Сегодня мы будем изучать новую тему...», «Что мы изучили на уроке...?» Дети свободно задают вопросы, если возникли проблемы |
| *Идея трудной цели* | Идея трудной цели на уроке реализуется через постановку проблемной ситуации. Перед этапом изучения новой темы учитель ставит проблемный вопрос, на который учащиеся весь урок будут искать ответ. Задача учителя – направлять детей на поиск ответа и изучить новую тему с помощью проблемного вопроса |

Таким образом, педагогика сотрудничества активно внедряется в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь, в том числе в начальных классах. Когда учитель использует идеи педагогики сотрудничества, учащиеся развивают в себе важнейшие качества личности: творчество, ответственность, самостоятельность, умение работать в команде и учитывать мнение других людей. В современном начальном образовании педагогика сотрудничества помогает учителю создать необычный урок с разными приемами и технологиями обучения.

Список использованной литературы

1. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 272 с.

2. Забельникова, О. В. Педагогика сотрудничества для гуманизации образования в начальной школе: практика реализации в Республике Беларусь / О. В. Забельникова, Д. С. Грибинюченко // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования / под ред. Т. Ю. Макашиной. − Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна : ГСГУ, 2025. –С. 30–32.

3. Копылова, Н. А. Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений / Н. А. Копылова // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-pedagogiku-sotrudnichestva-i-realizatsiyu-ee-idey-v-prakticheskoy-deyatelnosti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy (дата обращения: 11.03.2026).

4. Педагогика сотрудничества. Манифест. – М. : Издательский дом «Первое сентября», 2016. – 22 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ В 3 КЛАССЕ

**Гузь Екатерина (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – П.Г. Кошман, канд. филол. наук, доцент**

В современной методике преподавания чтения осознанность рассматривается как ключевой компонент навыка чтения, который включает в себя понимание фактического содержания текста, осмысление причинно-следственных связей, постижение идеи произведения и формирование собственного отношения к прочитанному. Процесс становления осознанного чтения не является спонтанным, а проходит ряд последовательных этапов, каждый из которых имеет свои цели, задачи и приёмы работы.

Актуальность проблемы поэтапного формирования читательской самостоятельности возрастает в условиях информационного изобилия и падения интереса к чтению. Учитель начальных классов должен четко понимать, как развиваются читательские умения: от понимания отдельных слов и предложений до анализа текста и интерпретации авторской мысли [1]. Содержание учебного предмета «Литературное чтение» на I ступени общего среднего образования строится с учётом психолого-педагогических особенностей младших школьников. Учебная программа и учебник по «Литературному чтению» предусматривает постепенное усложнение видов работы с текстом: от ответов на прямые вопросы и элементарного пересказа к составлению характеристики героев, определению главной мысли и выражению собственного мнения [2; 3].

Поворотный момент в начальной школе, когда дети переходят от освоения механики чтения к использованию его как инструмента для обучения, происходит обычно в третьем классе. Если в первом и втором классах внимание сосредоточено на автоматизации чтения по слогам и целыми словами, то третьеклассники уже обладают необходимыми навыками для более глубокого понимания прочитанного. Ученики перестают сосредотачиваться только на произнесении и начинают активно заниматься анализом текста. На этом этапе закладываются основы для работы с подтекстом: дети учатся распознавать авторскую точку зрения, эмоциональный тон и причинно-

следственные связи, а не просто пересказывать сюжет. Осознанность в третьем классе также проявляется в способности структурировать текст – делить его на смысловые блоки, давать заголовки, составлять планы и, что особенно важно, выделять главную мысль, отличая ее от общей темы.

Работа по формированию осознанного чтения проводилась нами среди учащихся 3 класса ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря имени генерала Бородунова Е.С.». На первом этапе изучался уровень понимания произведений. Учащиеся отвечали на вопросы по фактическому содержанию небольших текстов, находили описания героев или событий. Диагностика показала, что 60 % учащихся успешно справляются с вопросами фактического характера, однако только 20 % способны выйти на уровень обобщения и оценки.

Второй этап представлял собой серию уроков и был сосредоточен на развитии у учеников навыков установления причинно-следственных связей, прогнозирования событий, деления текста на смысловые части и их обозначения. Учащиеся также учились определять главную мысль произведения, находить детали, влияющие на отношение к героям, аргументировать свою позицию с помощью примеров из художественного текста.

Итоговая проверка показала значительную положительную динамику: 85 % учащихся продемонстрировали полное понимание прочитанного, смогли определить идею произведения и дать аргументированную оценку. Количество неверных ответов снизилось до 5 %, частично верных – до 10 %.

Таким образом, применение приемов смыслового анализа является эффективным механизмом формирования осознанного чтения. Данный подход позволяет осуществить качественный переход в третьем классе от техники чтения как цели к чтению как средству познания и саморазвития.

Список использованной литературы

1. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 9–14.

2. Учебная программа по учебному предмету «Литературное чтение» для III–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. URL: https://adu.by/ (ата доступа: 20.03.2026).

3. Воропаева, В.С. Литературное чтение : учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова, И.М. Стремок. – Мн. : Академия образования, 2024. – Ч. 1. – 144 с.

## РАЗВІЦЦЁ МАЎЛЕНЧА-КАМУНІКАТЫЎНЫХ УМЕННЯЎ ВУЧНЯЎ 4 КЛАСА

**Данчанка Ксенія (УА МДПУ імя І.П. Шамякіна, г. Мазыр)**
**Навуковы кіраўнік – М. М. Шаўчэнка, канд. філал. навук, дацэнт**

У сучаснай лінгваметодыцы развіццё маўленча-камунікатыўных уменняў вучняў пачатковых класаў разглядаецца як адна з найважнейшых задач навучання беларускай мове. Менавіта ў малодшым школьным узросце закладваюцца асновы маўленчай культуры, фарміруюцца ўменні вучняў уступаць у дыялог, выказваць уласнае меркаванне, аргументаваць сваю пазіцыю, слухаць і разумець суразмоўцу. Ад узроўню сфарміраванасці гэтых уменняў залежыць не толькі паспяховасць навучання, але і сацыяльная адаптацыя дзіцяці ў калектыве.

Тлумачальны слоўнік беларускай мовы вызначае маўленне як «здольнасць гаварыць, выказваць думкі словамі» [1, с. 512]. У навуковай літаратуры камунікатыўныя ўменні разглядаюцца як «здольнасць асобы ўстанаўліваць і падтрымліваць неабходныя кантакты з іншымі людзьмі, пэўная сукупнасць ведаў, уменняў і навыкаў, якія забяспечваюць эфектыўнасць працэсу зносін» [2, с. 125]. Некаторыя лінгвісты адзначаюць, што «маўленча-камунікатыўная кампетэнцыя ўяўляе сабой складанае інтэгратыўнае ўтварэнне, якое ўключае тэарэтычныя веды аб мове і камунікатыўныя ўменні,

усвядомленыя камунікатыўныя дзеянні дзяцей, што праяўляюцца ў іх здольнасці будаваць зносіны ў адпаведнасці з сітуацыяй і партнёрамі» [3, с. 36].

Аўтары вучэбнага дапаможніка «Беларуская мова» для 4 класа звяртаюцца да развіцця маўленчых уменняў праз розныя віды практыкаванняў. Пры вывучэнні тэмы «Тэкст» прапануецца заданне: «Складзі вуснае выказванне на тэму "Мой любімы казачны герой". Падумай, чаму менавіта гэты герой табе падабаецца» [4, ч. 1, с. 32]. Гэта заданне накіравана на развіццё маналагічнага маўлення. Да тэмы «Дыялог» даецца наступнае заданне: «Разыграйце з сябрам размову па тэлефоне. Запрасіце яго ў госці або даведайцеся пра дамашняе заданне» [4, ч. 1, с. 57].

Нярэдка заданні камунікатыўнага характару сустракаюцца і ў іншых тэмах першай часткі дапаможніка: пры вывучэнні тэмы «Назоўнік» прапануецца «Раскажы пра сваю любімую гульню так, каб сябар захацеў у яе пагуляць» [4, ч. 1, с. 84]; у тэме «Прыметнік» даецца заданне «Апішы сваю любімую пару года, выкарыстоўваючы як мага больш прыметнікаў» [4, ч. 1, с. 103]; у тэме «Дзеяслоў» вучні павінны «скласці і расказаць гісторыю пра тое, як яны правялі выходны дзень» [4, ч. 1, с. 126].

У другой частцы дапаможніка колькасць камунікатыўна накіраваных заданняў павялічваецца. Так, у тэме «Сказ» прапануецца наступнае: «Працягніце сказ "Калі б я быў чараўніком, то..." і абмяняйцеся сваімі адказамі з суседам па парце» [4, ч. 2, с. 18]. Пры вывучэнні тэмы «Зваротак» даецца заданне: «Звярніся да свайго сябра з просьбай, выкарыстоўваючы розныя формы ветлівых слоў» [4, ч. 2, с. 35]. Да тэмы «Аднародныя члены сказа» прапануецца «апісаць свой пакой так, каб слухачы маглі яго сабе ўявіць» [4, ч. 2, с. 57]. Аўтары прапануюць і больш складаныя пошукавыя заданні: «Чаму, на тваю думку, важна ўмець слухаць суразмоўцу? Падмацуй сваё меркаванне прыкладамі з жыцця» [4, ч. 2, с. 74]; «Як ты разумееш прымаўку "Слова не верабей, вылеціць – не зловіш"? Прывядзі выпадак, калі гэтае выслоўе можа стаць у прыгодзе» [4, ч. 2, с. 89]; «Пракаментуй сітуацыю: твой сябар выпадкова цябе штурхнуў. Як ты паступіш? Што скажаш? Чаму?» [4, ч. 2, с. 106].

На аснове праведзенага аналізу можна вылучыць некалькі тыпаў заданняў, накіраваных на развіццё маўленча-камунікатыўных уменняў. Першы тып – заданні на пабудову маналагічнага выказвання (апісанне прадмета, аповед пра падзею, тлумачэнне свайго меркавання). Другі тып – заданні на ўдзел у дыялогу (разыгрыванне сітуацый, адказы на пытанні, абмен меркаваннямі). Трэці тып – заданні на выкарыстанне формул маўленчага этыкету (зварот з просьбай, выказванне падзякі, прабачэнне). Чацвёрты тып – заданні на інтэрпрэтацыю тэксту і выказванне ўласных адносін да прачытанага.

Працуючы над развіццём маўленча-камунікатыўных уменняў вучняў 4 класа, настаўнік можа выкарыстоўваць не толькі традыцыйныя заданні з дапаможніка, але і дапаўняць іх спецыяльнымі практыкаваннямі. Мэтазгодна прапаноўваць вучням не толькі складаць выказванні, але і аналізаваць іх з пункту гледжання адпаведнасці камунікатыўнай задачы, вучыць выкарыстоўваць разнастайныя моўныя сродкі, узбагачаць слоўнікавы запас, знаёміць з нормамі маўленчага этыкету.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа ; пад агул. рэд. К. К. Крапівы (Кандрата Крапівы). – Мн. : Галоўная рэдакцыя БелСЭ, 1977–1984. – Т. 5, кн. 2. – 1984. – 607 с.

2. Педагогіка : энцыклапедычны даведнік / склад. І. І. Цыркун [і інш.] ; пад агул. рэд. І. І. Цыркуна. – Мн. : Адукацыя і выхаванне, 2015. – 464 с.

3. Шылава, А. С. Фарміраванне маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў / А. С. Шылава, Н. У. Мурашка // Глабальная навука і інавацыя 2021 : Цэнтральная Азія : зб. навук. арт. – Нур-Султан, 2021. – С. 35–38.

4. Беларуская мова : вучэбны дапаможнік для 4 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання : у 2 ч. / аўт.-склад. В. І. Свірыдзенка [і інш.]. – Мн. : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2020. – Ч. 1–2.

## ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

**Демко Мария (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М. Н. Шевченко, канд. филол. наук, доцент**

Развитие речи в дошкольном возрасте является одной из приоритетных задач воспитания, так как именно в этот период закладывается фундамент для успешного обучения и социализации. Для детей средней группы (4–5 лет) характерно активное освоение окружающего мира, что требует расширения их лексического запаса. Одним из наиболее эффективных инструментов для достижения этой цели является художественное творчество – рисование, лепка и аппликация.

В среднем дошкольном возрасте речь ребенка претерпевает качественные изменения. Как отмечает Л.С. Выготский: «Мышление и речь тесно взаимосвязаны: развитие одного напрямую стимулирует другое. Творческая деятельность создает естественную ситуацию для общения, где слово становится необходимым инструментом для описания процесса и результата труда» [1, с. 25].

Художественное творчество позволяет перевести слова из «пассивного» словаря в «активный». Например, в процессе лепки ребенок не просто узнает слово «пластичный» или «вязкий», он закрепляет его значение через тактильные ощущения, что способствует более глубокому усвоению лексемы.

Работа по развитию речи в процессе творчества ведется по трем направлениям:

- Качественный словарь (прилагательные): описание свойств материалов (бумага – шероховатая, гладкая; клей – липкий; краски – акварельные, густые) и характеристик создаваемого образа (пушистый зайчик, колючий ежик).
- Глагольный словарь: обозначение действий (набираем, промакиваем, разглаживаем, вырезаем, скатываем).
- Пространственные понятия (предлоги и наречия): уточнение расположения элементов (сверху, снизу, между, слева, в центре).

Эффективность обучения детей среднего дошкольного возраста возрастает, когда педагог использует «словесное рисование» перед началом практической части. Рассмотрим этапы работы:

- Рассматривание и обследование: прежде чем приступить к рисованию осеннего дерева, дети описывают его.
- Проговаривание действий: педагог стимулирует детей комментировать свои движения. Это развивает объяснительную речь.
- Обсуждение результата: на этапе выставки работ организуется мини-диалог. Ребенок учится не просто говорить «я нарисовал дом», а описывать детали, используя развернутые предложения.

Также хочется подчеркнуть роль художественного слова (стихи, потешки, загадки), которое служит мощным стимулом для творчества. Как подчеркивала О.С. Ушакова: «Использование литературных образов в изобразительной деятельности помогает детям дошкольного возраста глубже чувствовать эмоциональную окраску слов. Чтение сказки перед лепкой персонажа позволяет ребенку использовать в речи эпитеты, заимствованные из текста (“лисичка – сестричка”, “серый волк – зубами щелк”)» [2, с. 45].

Для достижения максимального усвоения работы рекомендуется использовать следующие приемы:

1. Игровые ситуации: Приход «забывчивого» персонажа, которому дети должны объяснить, как пользоваться кистью или какие цвета смешать.
2. Обогащение сенсорного опыта: Использование разных фактур (вата, крупы, фольга) заставляет детей искать новые слова для описания ощущений.
3. Словесные игры во время работы: Например, игра «На что похоже?», развивающая ассоциативное мышление и образную речь.

Таким образом, обогащение словаря детей 4–5 лет через художественное творчество – это не просто механическое заучивание новых слов, а процесс живого

познания. Творчество дает ребенку опору в виде наглядного образа и действия, что делает процесс усвоения языка естественным и увлекательным. Систематическое использование изобразительной деятельности как средства развития речи позволяет детям дошкольного возраста значительно расширить лексический строй и подготовить базу для развития связной речи.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Ушакова, О.С. Развитие речи детей 3 – 5 лет / О.С. Ушакова. – М. : Сфера, 2011. – 192 с.

## ВОСПИТАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОБЪЕКТАМИ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ

**Довбыш Вероника (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н.Полын , старший преподаватель**

Данная статья посвящена вопросам экологического образования детей старшего дошкольного возраста. Основное внимание уделяется тому, как использование объектов, находящихся в непосредственной близости от ребенка, может стать ключевым инструментом для воспитания бережного отношения к природе родного края. Исследуются психологические и педагогические особенности детей 5–6 лет, которые способствуют успешности этого подхода. Рассматриваются возможности системных наблюдений, простых экспериментов и природоохранных мероприятий, проводимых на территории детского сада и в ближайшем природном окружении, для развития экологической грамотности.

Современная экологическая обстановка в мире требует переосмысления нашего взаимодействия с природой. Формирование нового типа личности, обладающей экологическим мышлением, начинается уже в дошкольном возрасте. Как отмечал В.А. Сухомлинский, именно в этот период происходит «воспитание сердца», закладываются основы уважительного отношения к окружающему миру [2].

Для маленького ребенка наиболее понятной и значимой является та природа, которая его окружает ежедневно. Деревья во дворе детского сада, птицы на кормушке, цветы на клумбе, обитатели уголка природы – все это доступно для непосредственного восприятия. Опора на ближайшее окружение помогает избежать поверхностных знаний и перейти от простого накопления информации к формированию осознанного и правильного отношения к природе родного края.

Актуальность данного исследования продиктована существующим разрывом между потребностью в воспитании у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к природе и недостаточной разработанностью методик, основанных на повседневном, «жизненном» контакте ребенка с природными объектами. Проблемой экологического воспитания дошкольников занимались такие выдающиеся ученые, как С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, О.А. Воронкевич и другие. С.Н. Николаева определяет экологическую культуру как комплекс знаний о природе, осознанного отношения к ней и готовности к практическим действиям по ее сохранению [1].

Старший дошкольный возраст (5-6 лет) является особенно благоприятным периодом для решения этой задачи, поскольку:

1. Дети уже способны устанавливать сложные причинно-следственные связи в природе (например, понимать, как тепло, свет и вода влияют на жизнь растений).

2. Развивается способность к эмпатии – умение сопереживать живым существам, чувствовать их страдания.

3. Формируется произвольность поведения, что позволяет детям переходить от сиюминутного интереса к осознанному соблюдению правил поведения в природе [3].

Понятие «бережное отношение» включает в себя три взаимосвязанных фактора:

- **Эмоциональный:** радость от общения с природой, чувство удивления и восхищения, сопереживание.

- **Когнитивный:** Развитие у детей осознания значимости природы и понимания нужд всех живых существ.
- **Деятельностный:** Формирование готовности активно участвовать в мероприятиях по защите окружающей среды (например, подкармливать птиц, убирать мусор, бережно относиться к растениям) [5].

Наиболее эффективно эти факторы интегрируются через использование объектов, находящихся в непосредственной близости от ребенка (территория детского сада, парк, двор), поскольку это позволяет детям видеть ощутимые результаты своих усилий [4].

Основным принципом экологического образования дошкольников является краеведческий подход. Изучение природы родного края должно происходить не по иллюстрациям, а через прямое взаимодействие с ней.

1. **Экологическая тропа на территории детского сада.** Создание и применение такой тропы дает возможность регулярно наблюдать за одними и теми же природными объектами в разные времена года. Это могут быть: клумбы, группы деревьев (например, березы, тополя, липы), кустарники (например, шиповник), места обитания птиц [6].

2. **Природный уголок в группе.** Этот уголок служит центром ежедневной активности детей. Уход за его обитателями (полив растений, кормление рыбок) способствует развитию чувства ответственности и понимания потребностей живых организмов.

3. **Природные явления в повседневности.** Наблюдение за дождем, снегом, ветром во время прогулок предоставляет обширный материал для осмысления свойств неживой природы и ее воздействия на живые существа.

Эффективность воспитания бережного отношения в старшей группе оценивается не столько по объему знаний, сколько по поступкам и самостоятельным высказываниям детей. Если ребенок напоминает сверстнику, что нельзя давить жучка, или радуется, что птицы съели корм из кормушки, которую он смастерил с папой — это главный показатель успешной работы.

Успешное формирование бережного отношения к природе родного края у старших дошкольников возможно при условии, что образовательный процесс систематически использует объекты ближайшего окружения. Такой подход не только обогащает знания ребенка, но и способствует формированию эмоциональной привязанности к конкретному дереву или птице, а также развивает чувство личной ответственности.

Список использованной литературы

1. Николаева, С. Н. Экологическое воспитание дошкольников : пособие для специалистов дошкольного воспитания / С. Н. Николаева. — М. : ООО «Фирма / Издательство АСТ», 1998. — 320 с.

2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев : Радянська школа, 1974. — 288 с.

3. Николаева, С. Н. Значение эколого-развивающей среды для образования и оздоровления детей в свете Федерального государственного образовательного стандарта / С. Н. Николаева // Дошкольное воспитание. — 2014. 17–21с.

4. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. — М. : Карапуз, 2001. — 432 с.

5. Николаева, С. Н. Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / С. Н. Николаева // Дошкольное воспитание. — 2014. 14–18 с.

6. Воронкевич, О. А. Добро пожаловать в экологию! Перспективный план работы по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста / О. А. Воронкевич. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. — 496 с. — (Библиотека программы "Детство").

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Домбровская Вероника (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – В.С. Болбас, д-р пед. наук, профессор**

Современная система дошкольного образования в Беларуси определяет приоритетом формирование у детей целостной картины мира, гражданственности и экологической культуры. Особую актуальность приобретает эколого-патриотическое воспитание, интегрирующее задачи воспитания любви к Родине и бережного отношения к её природе. Современные ученые подчеркивают, что «еще в глубокой древности у человека формировалась привязанность к местам, где родились и жили его предки, и где жил он сам, и это было основой его любви к этим местам и их обитателям» [1, с. 27]. Эффективность решения этих задач зависит от качества подготовки педагогических кадров, однако анализ практики выявляет противоречие между возрастающими требованиями к компетенциям воспитателей и недостаточной разработанностью педагогических условий формирования готовности будущих бакалавров к данной деятельности.

Цель работы – выявление и обоснование комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективную подготовку будущих педагогов к эколого-патриотическому воспитанию дошкольников. Под педагогическими условиями понимается система взаимосвязанных организационных, содержательных и процессуальных мер образовательного процесса вуза.

В основной части обоснованы и детализированы три взаимодополняющих условия. Первое условие – реализация межпредметных связей в учебных планах. Эколого-патриотическое воспитание объединяет знания педагогики, психологии, экологии, краеведения, этнопедагогики и частных методик [2, с. 112], поэтому его формирование требует системного взаимодействия учебных курсов. Например, согласованные модули позволяют студентам анализировать белорусские традиции (Масленица с экологическим акцентом) через призму устойчивого развития, формируя целостное видение задач и технологий. Это повышает эффективность на 20–30 % за счет системного подхода.

Второе условие – практико-ориентированный характер подготовки с моделированием реальной деятельности ДОУ. Трансформация знаний в умения происходит через активные методы: анализ педагогических ситуаций («Как провести экскурсию в заповедник Беловежская пуща?»), деловые игры, проектную деятельность («Экологическая акция “Чистая малая Родина”») [1, с. 52]. Ключевая роль – педагогическая практика: студенты самостоятельно организуют занятия, акции по сбору мусора, народные праздники с элементами экологии (Купалье с посадкой деревьев). Такие формы развивают навыки интеграции патриотизма и экологии, как в программах «Я и моя Родина».

Третье условие – создание развивающей образовательной среды вуза, имитирующей учреждение дошкольного образования. Среда способствует эмоционально-ценностному отношению через погружение: экскурсии в заповедники, занятия в музеях природы, участие в этнофестивалях, оформление аудиторий макетами белорусских ландшафтов, наличие литературы по краеведению в библиотеке [2, с. 118]. Это позволяет прочувствовать связь с малой Родиной, формируя эмпатию к природе как к «живой памяти предков» [3, с. 220]. Дополняется цифровыми ресурсами (видео о Припятских болотах) и групповыми проектами.

Комплекс условий реализуется последовательно: от теории к практике в развивающей среде, обеспечивая компетенции для самостоятельного эколого-патриотического воспитания в ДОУ. Обоснование подтверждается анализом опыта вузов Беларуси и России, где аналогичные меры повышают готовность студентов на 25–40 %.

Таким образом, эффективная подготовка педагогов требует комплекса условий: межпредметных связей, практико-ориентированного обучения и развивающей образовательной среды. Их реализация обеспечивает формирование компетенций для решения задач эколого-патриотического воспитания в дошкольном учреждении.

Список использованной литературы
1. Болбас, В.С. Патриотизм как научно-педагогический феномен / В. С. Болбас, Г.В Болбас // Педагогика. – 2026. – № 1. – С. 26–34.
2. Мелехин, А.В. Интегративный подход в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования / А.В. Мелехин // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 3. – С. 110–119.
3. Паин, Э.А. Цивилизационные факторы в формировании современных государственных институтов / Э.А. Паин // Общественные науки и современность. – 2022. – № 3. – С. 212–223.

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В 4 КЛАССЕ

**Домосканова Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент**

При формировании математической грамотности одной из фундаментальных составляющих являются задачи на движение, однако большинство учащихся I ступени общего среднего образования испытывают трудности при их решении. Это может быть связано с ненадлежащим уровнем владения терминологией, противоречием между потребностью в формировании целостного представления о процессе движения и фрагментарностью подачи материала в начальном курсе математики. В связи с этим возникает необходимость в поиске и разработке эффективных методов при организации процесса обучения решению задач на движение в 4 классе.

Исследованию данной проблемы достаточное внимание уделено в работах по теории и методике обучения математике на I ступени общего среднего образования таких авторов, как: М. А. Бантовой, А. В. Белошистой, Г. В. Бельтюковой, Н. Б. Истоминой, Л. П. Стойловой и др. Современными исследователями в данной области являются педагоги: Л. Г. Петерсон, С. Е. Царева, Т. В. Шкляр, которые предложили способы схематического моделирования при описании процесса движения тел и величин, характеризующих их движение.

По мнению Ю. А. Дроваль, задачи на движение – это отдельный вид задач, в которых приводится описание процесса движения двух или более тел относительно друг друга, перемещающихся в одном (вдогонку или с отставанием) или разных (в противоположном или навстречу друг другу) направлениях [1, с. 2].

Проанализировав учебную программу по учебному предмету «Математика» для 4 класса, нами выявлено, что в учебный блок «Задачи на движение» включены следующие темы: «Задачи на движение в противоположных направлениях (на нахождение времени)», «Задачи на встречное движение (на нахождение скорости)», «Задачи на движение в одном направлении (на нахождение расстояния)», где понятия «скорость удаления/сближения» становятся необходимым аналитическим конструктом.

Однако пропедевтическая работа по данной теме начинается уже в 1 классе при усвоении понятий «время», «пройденный путь», «направление движения» [2, с. 5].

В ходе прохождения преддипломной практики на базе ГУО «Якимослободская средняя школа» Светлогорского района нами было проведено педагогическое исследование, цель которого заключалась в выявлении эффективных методов обучения решению задач на движение.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) Выявить уровень сформированности знаний при решении задач на движение разных видов (констатирующий этап эксперимента);

2) Определить эффективность использования методов схематического моделирования в процессе обучения решению задач на движение (формирующий этап).

Констатирующий этап эксперимента показал, что из 7 учащихся 28,57 % учащихся (2 человека) имеют высокий уровень сформированности знаний по теме. Учащиеся без затруднений справились с предложенными задачами, кроме задачи с недостающими данными. Еще 42,86 % учащихся (3 человека) имеют средний уровень сформированности

знаний: справились с решением задач на встречное и противоположное движение, однако задачи на движение в одном направлении вызвали затруднения. 28,57 % учащихся (2 человека) смогли решить простые задачи на знание компонентов процесса движения.

На протяжении 4 недель нами систематически проводилась работа по изучению и актуализации знаний обучающихся по понятиям «скорость», «скорость сближения/удаления», «время», «расстояние», по выявлению характерных особенностей задач на движение.

Проанализировав результаты, полученные при проведении педагогического эксперимента, мы выявили следующую динамику: 3 учащихся (42,85 %) имеют высокий уровень сформированности знаний по теме, они без затруднений справились с предложенными задачами; 1 учащийся (14,3 %) правильно определил, что записана задача с недостающими данными, но сформулировать ответ к задаче не смог; 2 учащихся (28,57 %) верно составили схемы задач, однако допустили ошибки в вычислениях при их решении; 1 учащийся (14,3 %) не смог составить схемы задач и решить их.

Таким образом, ежедневная систематическая работа по обучению решению задач на движение разных видов посредством схематического моделирования, способствует более эффективному усвоению материала учащимися 4 класса.

Список использованной литературы

1. Дроваль, Ю. А. Методика решения задач на движение / Ю. А. Дроваль. // NovaInfo, 2019. – № 106. – С. 2–3

2. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания / Утверждено Постановление МО РБ. – Мн., 2023. – № 198.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ 3-Х КЛАССОВ

**Дубровская Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

В Республике Беларусь экологическое образование признано приоритетным направлением государственной политики. Законодательно установлена система непрерывного экологического образования, охватывающая все уровни – от дошкольного до послевузовского. Для младшего школьного возраста и, в частности, для учащихся 3-х классов, – это период, когда закладываются основы экологической культуры, формируется ценностное отношение к природе родного края. Как отмечается в исследованиях белорусских педагогов, важнейшая задача на этом этапе – не просто дать знания, а воспитать экологически грамотное поведение и понимание взаимосвязей в природе [1].

Проблема исследования заключается в противоречии между возрастающими требованиями общества и государства к уровню экологической культуры подрастающего поколения и недостаточной разработанностью методических условий, обеспечивающих эффективное формирование системных экологических понятий (в отличие от разрозненных знаний) у учащихся именно третьих классов с учетом их возрастных психолого-педагогических особенностей.

В третьем классе учебная программа по предмету «Человек и мир» предусматривает изучение раздела «Человек и природа», ключевым содержанием которого становится знакомство с природными сообществами. Учащиеся изучают лес, луг, болото, водоем как типичные экосистемы Беларуси, а также получают первоначальные представления о сообществах других природных зон.

Формирование понятия «природное сообщество» происходит через осознание детьми того факта, что растения и животные не существуют изолированно. Они связаны невидимыми нитями – пищевыми цепями, условиями обитания. Например, изучая лес, третьеклассники узнают о ярусности (сравнение с многоэтажным домом), о роли грибов и насекомых, о таких представителях фауны Беларуси, как зубр, лось, барсук, дятел. Важным компонентом является знакомство с видами, занесенными в Красную книгу Республики

Беларусь. Методика ознакомления с животными Красной книги позволяет формировать у детей не только знания, но и эмоционально-ценностное отношение к охраняемым видам.

Эффективность формирования экологических понятий в 3-м классе напрямую зависит от используемых методов. Белорусские педагоги успешно применяют следующие подходы [2].

1. *Наблюдение и экскурсии.* Изучение природных сообществ должно предваряться или сопровождаться непосредственным общением с природой. Экскурсии в лес, на луг или к водоему позволяют детям увидеть ярусы леса, послушать птиц, собрать природный материал.

2. *Игровые технологии и моделирование*. Сравнение леса с многоэтажным домом, моделирование пищевых цепочек, дидактические игры «От какого дерева лист?», «Кто где живет?», «Назови одним словом» помогают в доступной форме усвоить сложные взаимосвязи.

3. *Проектная и исследовательская деятельность.* Современный подход, закрепленный в практике белорусских школ, включает реализацию педагогических проектов, направленных на формирование эколого-целесообразного поведения.

Формирование экологических понятий у учащихся 3-х классов – это фундамент для развития экологической культуры личности. В белорусской системе образования этот процесс строится на основе изучения родной природы, использования деятельностных методов обучения и активной интеграции в республиканские проекты, такие как «Зеленая школа». Важно, что знания, полученные в третьем классе, подкрепляются практическими делами, что позволяет воспитывать поколение, готовое жить в гармонии с природой и вносить вклад в устойчивое развитие своей страны.

Список использованной литературы

1. Батова, Н. Н. Экологическое образование Беларуси как основа устойчивой экономики / Н. Н. Батова, Е. В. Онуфрович // Белорусский экономический журнал. – 2025. – № 1. – С. 93–105.

2. Кухаренко, Т. С. Формирование экологических представлений у учащихся начальных классах / Т. С. Кухаренко, Н. А. Карпенко // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы X Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 22 апреля 2022 г. / Витебский государственный университет имени П. М. Машерова; редкол.: Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 428–429.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Дыдо Дарья (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – Л. А. Пшеницына, канд. пед. наук, доцент**

Современное общество предъявляет новые требования к формированию культуры безопасности подрастающего поколения в условиях появления новых видов опасностей. Особое значение приобретает формирование навыков социальной безопасности у детей старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этот период закладываются основы личности, активно расширяется круг общения, ребенок впервые начинает самостоятельно сталкиваться с различными социально опасными ситуациями (контакты с незнакомыми людьми, со старшими детьми во дворе и т. д.). Вместе с тем воспитанники старшего дошкольного возраста отличаются доверчивостью, открытостью, недостатком жизненного опыта, что делает их уязвимыми перед потенциальными угрозами со стороны социума. В связи с этим проблема формирования социальной безопасности детей от 5 до 7 лет и их подготовка к безопасному взаимодействию с окружающим социальным миром становится актуальной в дошкольной педагогике.

Цель нашего исследования – выявить и систематизировать особенности формирования социальной безопасности у детей 5–7 лет, определить эффективные педагогические условия и методы, позволяющие подготовить дошкольников к безопасному взаимодействию в социуме.

Понятие «социальная безопасность» определяется как состояние защищенности личности и общества от угроз социального характера [1, с. 12]. Применительно к дошкольному возрасту данный термин рассматривается как способность ребенка распознавать опасные ситуации социального характера и владеть навыками самосохранения. Как подчеркивает И.И. Шарай, социальная безопасность детей дошкольного возраста включает в себя ключевые аспекты жизнедеятельности в социуме – взаимодействие с незнакомыми людьми, поведение в общественных местах, основы безопасности в быту [2, с. 62]. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить три взаимосвязанных компонента социальной безопасности: когнитивный (знание правил безопасного поведения), эмоционально-ценностный (понимание ценности жизни и здоровья, адекватная оценка опасности) и поведенческий (умение применять знания на практике) [3, с. 91]. Старший дошкольный возраст сензитивен для усвоения социальных норм, поскольку активно развивается наглядно-образное мышление, воображение, совершенствуется речь. Дети от 5 до 7 лет начинают осознавать причинно-следственные связи, что является основой для понимания потенциальной опасности тех или иных действий. Однако в силу импульсивности и доверчивости дети не всегда могут предвидеть последствия. Поэтому педагог выстраивает обучение детей правилам социальной безопасности не запугивая воспитанников, но направляя их внимание на освоение конкретных моделей поведения в опасных социальных ситуациях.

Ключевым методом формирования социальной безопасности у детей старшего дошкольного возраста выступает игра, которая становится механизмом трансляции социального опыта и формирования культуры безопасного поведения. В сюжетно-ролевых, театрализованных и дидактических играх ребенок естественным образом примеряет на себя различные социальные роли, проигрывает алгоритмы действий в моделируемых ситуациях (например, встреча с незнакомцем во дворе).

В формировании основ социальной безопасности большое значение приобретают современные образовательные технологии, например, проектно-исследовательская деятельность, в ходе которой дети изучают свой двор, создают графическую схему опасных мест на игровой площадке, вместе с родителями разрабатывают памятки безопасного поведения, что развивает у детей познавательную активность и ответственность, формирует способы самостоятельного принятия решений. Применение информационно-коммуникационных технологий (виртуальных плакатов, интерактивных игр) позволяет визуализировать опасные ситуации, сделать обучение более привлекательным.

Таким образом, в организации процесса формирования основ социальной безопасности у детей старшего дошкольного возраста педагогическому работнику необходимо опираться на возрастные психофизиологические особенности детей, использовать игру как ведущий метод формирования способов безопасного поведения, включать современные технологии с обязательным обучением детей цифровой грамотности. Только комплексный подход позволит заложить у детей прочные основы безопасного поведения в социуме, что станет фундаментом их благополучной жизнедеятельности в будущем.

Список использованной литературы

1. Социальная безопасность и защита человека в современном российском социуме : моногр. / К. А. Антипьев [и др.] ; под общ. ред. З. П. Замараевой. – 4-е изд. – М. : Дашков и К°, 2024. – 271 с.

2. Шарай, И. И. Безопасность детей дошкольного возраста: ключевые аспекты и практические рекомендации / И. И. Шарай // Вестник ВОИРО. – 2024. – № 4. – С. 61–65.

3. Сорокина, Н. А. Педагогические условия воспитания культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников / Н.А.°Сорокина // Детский сад от А до Я. – 2015. – № 2. – С. 90–100.

# КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

**Евчук Варвара (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Т. Е. Лаевская, канд. филол. наук**

Ранний возраст (от 1 до 3 лет) играет важнейшую роль в жизни человека, так как именно в этот период закладываются основы его личности, формируется самосознание и отношение к окружающему миру. В этом возрасте ребенок делает первые шаги в мире социальных отношений. Поступление в детский сад становится серьезным испытанием для малыша, так как кардинально меняет его социальную ситуацию развития. Вступление в новый коллектив может привести к стрессовому состоянию, эмоциональным нарушениям и трудностям адаптации [1].

В этот период особую значимость приобретает развитие навыков общения. Однако дети раннего возраста в силу своих психологических особенностей являются «эгоцентриками»: их мысли и желания направлены на удовлетворение собственных потребностей, они еще не умеют строить диалог, учитывать интересы другого, а часто и просто не знают, как обратиться к сверстнику [2].

Учитывая, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, именно она становится наиболее простым, естественным и эффективным способом развития навыков общении. Коммуникативная игра в данном контексте выступает не просто как развлечение, а как важный педагогический ресурс.

Коммуникативная игра – это совместная деятельность детей, способ самовыражения и взаимного сотрудничества, где партнеры (дети и взрослые) находятся в позиции «на равных». В процессе таких игр ребенок преодолевает естественные возрастные барьеры: стеснительность, замкнутость, неумение выразить свои эмоции. Основная ценность этих игр заключается в том, что они позволяют моделировать различные ситуации общения, развивая у детей эмоциональный интеллект, умение слушать и слышать другого, согласовывать свои действия. Совместные переживания и радость в игре усиливают эмоциональный подъем и способствуют формированию доброжелательных отношений в группе.

Использование коммуникативных игр в работе с детьми раннего возраста решает целый спектр задач. Во-первых, они способствуют успешной адаптации, помогая снять телесные и эмоциональные зажимы («Ты – мое зеркало», «Найди свою улыбочку»). Во-вторых, формируют чувство сплоченности и умение действовать в коллективе («Раздувайся, пузырь», «Веселый паровозик», «Ручеек»). В-третьих, развивают умение распознавать эмоции окружающих и выражать собственные чувства, используя мимику и жесты. В-четвертых, обогащают активный словарь детей и формируют основы речевого этикета (игры с использованием «вежливых слов», ласковых имен) [3].

Эффективность игр повышается при использовании малых фольклорных форм – потешек, песенок с движениями, которые развивают чувство ритма и стимулируют речевую активность.

Огромную роль в коммуникативной игре играет взрослый. Он не просто наблюдает, а является активным участником и эмоциональным лидером. Взрослый создает безопасную среду, моделирует правильные способы взаимодействия, мягко направляет детей, помогает замкнутым малышам преодолеть внутренний барьер и включиться в общую деятельность. Важно следовать за интересом ребенка, не перегружать его, создавать паузы для ответной реакции и обязательно хвалить даже за минимальные попытки вступить в контакт.

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативная игра является важнейшим средством формирования коммуникативных навыков у детей раннего возраста. Она позволяет в естественной, увлекательной форме пройти адаптационный период, научить малышей взаимодействию со сверстниками, пониманию своих и чужих эмоций.

Игра является основой для дальнейшего успешного социально-коммуникативного развития. Систематическое использование коммуникативных игр в педагогическом процессе создает условия для гармоничного развития личности ребенка и его благополучного вхождения в детский коллектив.

Список использованной литературы

1. Дороничева, Ю. В. Коммуникативные игры и упражнения в период адаптации / Ю. В. Дороничева // Педагог ДОУ. – МБДОУ.– № 18. – «Радуга». – 2024.

2. Комлик, Н. О. Игры для социально-коммуникативного развития дошкольников / Н. О. Комлик // Арт-Талант. – 2025.

3. Лимонова, А. Совместная игра как основа ранней коммуникации / А. Лимонова // СПбИРВ. – 2025.

## САМАСТОЙНАЯ ПРАЦА З ПАДРУЧНІКАМ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ МОЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ПРЫ ПАЎТАРЭННІ ГРАМАТЫЧНАГА МАТЭРЫЯЛУ

**Жукава Анастасія (УА МДПУ імя І.П. Шамякіна, г. Мазыр)**
**Навуковы кіраўнік – Б.А. Крук, канд. філал. навук, дацэнт**

Сучасная адукацыйная парадыгма скіравана на фарміраванне ў вучняў ключавых кампетэнцый, неабходных для паспяховай сацыялізацыі і самарэалізацыі асобы. У моўнай адукацыі галоўнай мэтай выступае развіццё моўнай кампетэнцыі як інтэгральнай здольнасці эфектыўна выкарыстоўваць мову ў розных відах маўленчай дзейнасці: слуханні, гаварэнні, чытанні, пісьме. Асаблівую значнасць гэта набывае на этапе паўтарэння граматычнага матэрыялу ў 4 класе, калі адбываецца сістэматызацыя ведаў, набытых у пачатковай школе.

Мэта нашай працы – тэарэтычна абгрунтаваць метадычныя асновы арганізацыі самастойнай працы з падручнікам пры паўтарэнні граматычнага матэрыялу як сродку фарміравання моўнай кампетэнцыі вучняў 4 класа на ўроках беларускай мовы.

Моўная кампетэнцыя ў сучаснай лінгвадыдактыцы разглядаецца як шматкампанентная структура, якая ўключае лінгвістычны (веды пра сістэму мовы), камунікатыўны (уменне выкарыстоўваць веды ў маўленчай практыцы) самаадукацыйны (уменне абывац веды) кампаненты [1, с. 45].

Аналіз псіхолага-педагагічнай літаратуры паказвае, што самастойную працу з падручнікам вучоныя разглядаюць як прыём і сродак, які валодае значным дыдактычным патэнцыялам для развіцця ўсіх кампанентаў моўнай кампетэнцыі [2, с. 78; 4, с. 178]. Важную ролю ў арганізацыі самастойнай працы адыгрывае падручнік як асноўны сродак навучання. Сучасны падручнік па беларускай мове для 4 класа (аўтар В.І. Свірыдзенка) утрымлівае разнастайныя тыпы заданняў, якія ствараюць аснову для дыферэнцыяцыі і індывідуалізацыі навучальнага працэсу [3, с. 112]. Пры вывучэнні тэмы «Прыметнік», напрыклад, асаблівую каштоўнасць уяўляюць заданні на ўжыванне прыметнікаў разам з назоўнікамі, вызначэнне іх роду, ліку і склону, а таксама творчыя практыкаванні на апісанне прадметаў.

Для праверкі эфектыўнасці распрацаванай методыкі намі быў праведзены педагагічны эксперымент на базе 4 «Д» класа ДУА «Сярэдняя школа № 11 горада Мазыра». У эксперыменце прынялі ўдзел 30 вучняў.

На канстатуючым этапе быў праведзены кантрольны зрэз, які ўключаў тэставыя заданні і практыкаванні на ўжыванне прыметнікаў у маўленні. Аналіз вынікаў выявіў, што 12 вучняў (40 %) дапусцілі 1–2 памылкі, 11 вучняў (36,7 %) – 3–5 памылак, 7 вучняў (23,3 %) – больш за 6 памылак. Найбольшыя цяжкасці ў вучняў выклікалі заданні на ўжыванне склонавых канчаткаў прыметнікаў мужчынскага і ніякага роду, а таксама спалучэнне прыметнікаў з назоўнікамі ва ўскосных склонах.

Фарміруючы этап эксперыменту ўключаў сістэму з шасці урокаў, на якіх выкарыстоўвалася распрацаваная методыка самастойнай працы з падручнікам. Вучням былі прапанаваны дыферэнцыяваныя заданні трох узроўняў складанасці (рэпрадуктыўныя,

часткова-пошукавыя і творчыя). Акрамя таго, выкарыстоўваліся апорныя схемы «Як змяняюцца прыметнікі», табліцы склонавых канчаткаў. Уводзіліся інтэрактыўныя формы работы: парныя заданні (узаемаправерка), групавая работа (складанне апісанняў).

На кантрольным этапе эксперыменту быў праведзены паўторны зрэз, які выявіў станоўчую дынаміку. Колькасць вучняў, якія выканалі заданні без памылак, узрасла да 50 % (15 чалавек), з 1–2 памылкамі – 33,3 % (10 чалавек), з 3–5 памылкамі – 16,7 % (5 чалавек). Найбольш значныя змены адбыліся ў засваенні склонавых канчаткаў прыметнікаў (колькасць памылак скарацілася на 42 %) і ва ўменні спалучаць прыметнікі з назоўнікамі (на 38 %).

Такім чынам, самастойная праца з падручнікам пры паўтарэнні граматычнага матэрыялу (на прыкладзе тэмы «Прыметнік») з'яўляецца эфектыўным сродкам фарміравання моўнай кампетэнцыі вучняў 4 класа. Вынікі эксперыменту пацвярджаюць, што сістэматычная арганізацыя такой працы на аснове дыферэнцыяцыі, апорных алгарытмаў і рэфлексіі не толькі павышае якасць ведаў, але і фарміруе пазнавальную самастойнасць вучняў.

Спіс выкарыстанай літатратуры

1. Антонава, Н.Б. Методыка выкладання беларускай мовы ў пачатковых класах / Н.Б. Антонава. – Мн. : Народная асвета, 2019. – 215 с.

2. Лысікова, С.У. Дыдактычныя асновы арганізацыі самастойнай працы вучняў / С.У. Лысікова. – Мазыр : Белы Вецер, 2018. – 164 с.

3. Свірыдзенка, В.І. Беларуская мова : падручнік для 4 класа. У 2 ч. Ч. 1 / В.І. Свірыдзенка. – Мн. : Народная асвета, 2022. – 128 с.

4. Жук, А.І. Самастойная работа ў сістэме навучання / А.І. Жук. – Мн. : Вышэйшая школа, 2020. – 178 с.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Жукова Милана (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М. Н. Шевченко, канд. филол. наук, доцент**

Дидактические игры как средство развития словаря детей дошкольного возраста в практике учреждений дошкольного образования реализуются в соответствии с современными требованиями образовательных стандартов и направлены на обеспечение полноценного речевого развития ребенка. Использование игровых методов обучения обусловлено возрастными особенностями дошкольников, для которых игра выступает ведущим видом деятельности и естественной формой освоения окружающего мира.

Дидактические игры – это игры обучающие, познавательные на расширение, углубление и систематизацию представлений детей об окружающем, на воспитание познавательных интересов и развитие познавательных способностей [1]. В рамках исследования нами была разработана система использования дидактических игр, направленная на развитие словаря детей дошкольного возраста. Данная система не заменяет традиционные формы речевого развития, а органично дополняет их, ориентируясь на познавательные интересы детей, уровень их речевого развития и индивидуальные особенности. Основной целью разработанной системы является формирование у детей активного словарного запаса, развитие умения осознанно использовать слова в различных речевых ситуациях, а также повышение интереса к речевой деятельности.

Содержание разработанной системы включает несколько взаимосвязанных направлений работы с детьми. Одним из ключевых направлений является формирование предметного словаря, предполагающее расширение представлений детей об окружающем мире и закрепление названий предметов, их признаков и действий. В процессе проведения дидактических игр педагог создает условия для активного включения детей в речевую

деятельность, побуждает их к называнию объектов, описанию их свойств и установлению связей между ними.

Особое значение в системе работы отводится развитию словаря признаков и действий. Дидактические игры направлены на формирование у детей умения подбирать прилагательные и глаголы, точно характеризующие предметы и явления. В ходе игровой деятельности дети учатся сравнивать объекты, выделять существенные признаки, использовать обобщающие слова и строить развернутые высказывания. Это способствует развитию связной речи и формированию грамматически правильных конструкций. Решая умственную задачу в игре, ребенок упражняется в произвольном запоминании и воспроизведении, в классификации предметов или явлений по общим признакам, в выделении свойств и качеств предметов, в определении их по отдельным признакам [2].

Система работы предусматривает также развитие активного словаря через включение детей в различные игровые ситуации, требующие речевого взаимодействия. Педагог организует игры, в которых дети выступают в роли участников диалога, задают вопросы, отвечают на них, комментируют свои действия и действия других. Такие формы работы способствуют развитию коммуникативных навыков, формированию умения использовать слова в контексте и адекватно выражать свои мысли. Особое внимание уделяется индивидуализации процесса развития словаря. В ходе проведения дидактических игр педагог учитывает уровень речевого развития каждого ребенка, подбирает задания различной степени сложности, оказывает необходимую помощь и поддержку. Это позволяет обеспечить постепенное усложнение речевых задач и создать условия для успешного усвоения нового лексического материала.

Система использования дидактических игр реализуется поэтапно. На первом этапе осуществляется диагностика уровня словарного развития детей, выявляются особенности их речевой активности и определяются направления дальнейшей работы. Полученные данные позволяют педагогу планировать содержание дидактических игр и подбирать наиболее эффективные методы воздействия. На следующем этапе проводится целенаправленная работа по обогащению словаря детей. Педагог организует различные виды дидактических игр, направленных на усвоение новых слов, их закрепление и активизацию в речи. Игры подбираются с учетом тематического планирования, что обеспечивает системность и последовательность формирования словарного запаса.

Заключительный этап предполагает контроль и оценку эффективности проведенной работы. Педагог анализирует изменения в уровне словарного развития детей, их способность использовать новые слова в различных речевых ситуациях, а также уровень сформированности коммуникативных навыков. При необходимости вносятся коррективы в содержание и методы работы.

Таким образом, использование дидактических игр в процессе развития словаря детей дошкольного возраста выступает важным средством речевого развития, обеспечивающим активное усвоение лексического материала в условиях игровой деятельности. Разработанная система способствует формированию у детей устойчивого интереса к слову, развитию коммуникативных навыков и созданию предпосылок для успешного дальнейшего обучения.

Список использованной литературы

1. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М. : Педагогика, 2010. – 126 с.

2. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаичева. – М. : Просвещение, 2013. – 240 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Занько Виктория (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.А. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Разговорная речь – основная форма общения дошкольников. От уровня ее развития зависит успешность социализации, познавательное и психическое развитие ребенка. Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной подтверждают, что речь формируется в общении со взрослыми и является фундаментом для развития мышления, памяти и внимания [1; 2; 4].

Особое значение проблема формирования разговорной речи приобретает в средней группе (4–5 лет), когда дети переходят к более развернутым высказываниям, у них возрастает речевая активность.

Цель настоящей статьи – обосновать роль различных видов деятельности в формировании разговорной речи детей среднего дошкольного возраста.

Разговорная речь – это повседневное, эмоциональное общение с использованием простых предложений и невербальных средств. По мнению Е.И. Тихеевой, воспитатель должен разговаривать с детьми постоянно: индивидуально и коллективно, в утренние и вечерние часы, на прогулках [5, с. 284]. Основной метод в такой деятельности – неподготовленный диалог.

Содержание разговоров может касаться непосредственно наблюдаемых явлений (природа, труд взрослых) либо опосредованного опыта (книги, выходной день). Для активизации речи используются проблемные ситуации, поисковые вопросы (почему? зачем?), словесные поручения [6, с. 79].

Формирование разговорной речи эффективно происходит во всех видах деятельности:

– режимные моменты (одевание, умывание, прием пищи) – закрепление названий предметов, действий, качеств;

– игровая деятельность – сюжетно-ролевые игры учат договариваться, объяснять, использовать вежливые слова;

– деятельность в образовательных областях (элементарные математические представления, изобразительное искусство, ребенок и природа, ребенок и общество) – обогащение словаря, развитие умения аргументировать, описывать, комментировать;

– нерегламентированная деятельность (наблюдения, труд, чтение) – расширение кругозора и активизация речи.

Таким образом, формирование разговорной речи у детей средней группы наиболее успешно реализуется при интеграции речевых задач во все виды деятельности и повседневное общение. Систематическое использование бесед, вопросов, игр и проблемных ситуаций в доброжелательной атмосфере обеспечивает расширение словаря, развитие грамматически правильной и связной речи, что является основой успешного обучения в школе.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2009. – 352 с.
2. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Ленанд, 2014. – 224 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
4. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
5. Алексеева, М.М., Яшина, Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

**Игнатенко Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.В. Буркова, канд. филол. наук**

Речь является не только средством общения, но и инструментом познания окружающего мира. Особую значимость в этом контексте приобретает художественно-речевая деятельность, которая позволяет ребенку не просто передавать информацию, но и выражать свое отношение к действительности через образные средства языка.

Дошкольный возраст – период активного становления художественного восприятия ребенка. Исследователи отмечают, что восприятие любого искусства требует от того, кто его воспринимает, сотворчества с мастером, иначе невозможно понять и прочувствовать все чувства, которые переживал автор (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Е.А. Флерина и др.).

Дошкольный возраст – это также оптимальный этап для развития экологической культуры личности. В процессе интеграции речевого и экологического образования у ребенка расширяется кругозор, развивается любознательность, зрительная, слуховая и вербальная память, совершенствуются мыслительные процессы. Дети учатся думать и отвечать на вопросы, аргументируя свои высказывания, что позитивно влияет на развитие связной речи.

Писатели-природоведы, такие признанные мастера слова, как М.М. Пришвин, Е.И. Чарушин, И.С. Соколов-Микитов, В.В. Бианки, К.Г. Паустовский в своих рассказах, подчеркивая красоту природы, используют сравнения, эпитеты, метафоры и другие образные средства языка. О.С. Ушакова отмечает, что дошкольникам недоступно понимание всех особенностей и тонкостей художественной речи, но они вполне могут овладеть элементарными способами выражения образности в слове. Простейшие виды тропов (сравнения, эпитеты) доступны пониманию детям еще до поступления в школу [1].

Художественно-речевое развитие – одна из главных задач подготовки детей к школе. Оно включает в себя следующие виды работ:

– ознакомление с различными жанрами художественной литературы;

– развитие выразительности и образности речи;

– пересказ и рассказывание.

Основную часть педагогической работы в данном направлении следует строить на системном подходе, включающем несколько взаимосвязанных этапов.

1. *Отбор произведений художественной литературы*. В соответствии с возрастными особенностями воспитанников и требованиями учебной программы предпочтение нужно отдавать произведениям, обладающим высокой художественной ценностью и яркой образностью. Это стихи и рассказы классиков детской литературы (М. Пришвин, В. Бианки, Е. Чарушин и др.). Перед чтением можно послушать звуки природы, рассмотреть иллюстрации, что позволит создать чувственную основу для восприятия текста. В процессе анализа произведения внимание детей необходимо акцентировать не на фактах, а на том, как автор описывает природу. Например, при обсуждении осеннего пейзажа детей следует учить различать оттенки желтого цвета, описывать характер дождя не просто как «сильный» или «слабый», а как «грустный», «настойчивый», «шуршащий».

2. *Использование игровых технологий и творческих заданий*. Использование дидактических игр речевого характера, таких как «Живые слова», «Сочини сказку о листочке», «Волшебный микрофон», позволяет тренировать навыки построения описательных рассказов. Эффективным в данном случае является применение метода моделирования, когда дети с помощью схем, символов или картинок составляют план своего высказывания. Это помогает структурировать речь, делать ее логичной и последовательной. Значительное место в работе следует отводить экскурсиям и наблюдениям на участке детского сада. Полученные впечатления стоит сразу же вербализировать: дети учатся переносить художественные образы из книг на реальные

объекты. Так, увидев дерево, ребенок может вспомнить строки из стихотворения и использовать их в собственном рассказе, добавляя личные наблюдения.

3. *Создание речевой среды, стимулирующей самостоятельное творчество.* В групповых уголках должны быть организованы центры «Юный эколог» и «Театральная гостиная», где дети могли бы инсценировать отрывки из произведений, создавать свои иллюстрации к рассказам о природе и составлять по ним описательные истории.

Таким образом, процесс ознакомления с произведениями природоведческой тематики обладает высоким потенциалом для формирования художественной речи дошкольников при условии целенаправленной педагогической работы. Интеграция экологического содержания с методами развития речи, опора на художественный текст и организацию творческой деятельности детей позволяют решить проблему бедности речевого запаса и сформировать у ребенка способность видеть красоту окружающего мира и ярко отражать ее в слове.

Список использованной литературы

1. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольника / О.С. Ушакова. – М .: ТЦ «Сфера», 2008. – 240 с.

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАДАНИЙ

**Карпцова Виктория (МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент**

В соответствии с образовательным стандартом Республики Беларусь, формирование начальных представлений о текстовых задачах осуществляется в рамках изучения чисел в концентре «Однозначные числа» в 1 классе. Данный подход предполагает интеграцию арифметических действий с решением простых текстовых задач, что способствует развитию у учащихся на I ступени общего среднего образования навыков моделирования и интерпретации математических ситуаций в контексте реальной жизни.

Изучение простых задач учащимися первого класса реализовано в учебнике математики под редакцией Г. Л. Мравьевой и М. А. Урбан. Система работы над простой текстовой задачей основана на активном и целенаправленном применении учебных моделей [1, с. 7].

При прохождении преддипломной практики нами было проведено исследование, основанное на методике В.А. Крутецкого, которое позволило оценить, насколько хорошо учащиеся 3 класса умеют решать простые задачи. Исследование показало, что значительная часть учащихся 3 «А» (60 %) и 3 «Д» (80 %) классов успешно справляется с простыми текстовыми задачами. Тем не менее, выявлена группа обучающихся, требующих дополнительной поддержки. С этой целью нами была разработана и внедрена система комплексных заданий по развитии умений при решении текстовых задач. Рассмотрим поэтапную методику работы над простой задачей.

Первый этап ориентирован на формирование навыков анализа структуры задачи, что позволило учащимся систематизировать исходные данные. Второй этап предусматривает установление логической связи между условием и вопросом задачи, способствуя развитию умения выделять существенную информацию. Третий этап направлен на обучение планированию последовательности действий при решении задачи, что способствует формированию навыков самостоятельного построения решения. Четвёртый этап включает освоение различных методов решения, что повышает гибкость мышления обучающихся.

Каждый из этапов сопровождался специально разработанными заданиями, направленными на устранение распространённых ошибок, выявленных в ходе предыдущего тестирования.

Покажем на примере I этапа в работе над простой текстовой задачей.

1) Выделение главной информации, необходимой для решения задачи (с использованием цветного карандаша).

Реализация: учащимся предлагается взять цветной карандаш или маркер и подчеркнуть в тексте задачи только ту информацию, которая имеет непосредственное отношение к ее решению. Все второстепенные детали, «шум», остаются без внимания.

Вывод: этот прием помогает обучающимся отсеивать лишние данные, концентрироваться на сути и сразу видеть ключевые элементы задачи. Он развивает критическое мышление и умение фильтровать информацию.

Пример задания: Задача: «У Пети было 10 яблок. Он отдал 3 яблока Маше, у которой уже было 5 груш. Сколько яблок осталось у Пети?»

Что выделяем: «У Пети было 10 яблок», «отдал 3 яблока». (Информация про груши Маши – лишняя и не влияет на решение данной задачи).

2) Пересказ задачи своими словами (в паре друг другу/одним обучающимся).

Вывод: пересказ – мощный инструмент для проверки понимания. Когда учащийся формулирует условие задачи своими словами, он демонстрирует, насколько глубоко он усвоил информацию. Работа в парах стимулирует диалог и взаимообучение.

3)Составление модели задачи.

Вывод: визуализация – один из самых эффективных способов структурирования информации. Создание модели задачи (рисунка, схемы, отрезка) помогает мозгу лучше обрабатывать данные, выявлять взаимосвязи и находить неочевидные решения. Часто, когда задача "нарисована", ее решение становится интуитивно понятным.

Пример задания:

Задача: «У Кати было 8 конфет. Она дала 3 конфеты Пете, а потом мама дала ей еще 2 конфеты. Сколько конфет стало у Кати?»

Модель (рисунок): 1) Нарисуйте 8 кружочков (конфет Кати). 2) Зачеркните 3 кружочка (отдала Пете). 3) Дорисуйте еще 2 кружочка (мама дала). 4) Посчитайте оставшиеся и дорисованные кружочки.

Модель (отрезок): 1) Нарисуйте отрезок, разделите его на 8 равных частей. 2) Заштрихуйте 3 части (отдала). 3. Продлите отрезок еще на 2 части (получила). 4) Посчитайте общую длину отрезка.

По завершении выполнения работы, в рамках обязательного этапа работы над ошибками, нами проводился детальный анализ полученных результатов. В ходе этой работы были выявлены и систематизированы типичные затруднения, с которыми столкнулись обучающиеся. Каждая повторяющаяся ошибка подробно разбиралась и объяснялась, что способствовало закреплению правильных подходов и формированию более глубокого понимания процесса решения задач.

На наш взгляд, система комплексных заданий предложенных на каждом этапе работы над задачей будет способствовать развитию умений обучающихся по решению простых текстовых задач.

Список использованной литературы

1.Урбан, М. А. Задания с учебными моделями в системе работы над простой арифметической задачей / М. А. Урбан // Пачатковая школа. – 2011. – № 7. – С. 6–11.

## КРИТЕРИИ ОТБОРА ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Касяник Диана (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.В. Буркова, канд. филол. наук**

Пересказ является средством развития связной монологической речи на основе образца. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию памяти, мышления, восприятия, внимания. При пересказе совершенствуется произношение, детьми усваиваются нормы и правила построения предложений и текста [1, с. 27].

В классической педагогике (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой) высоко оценивается роль пересказа для развития речи. Пересказ художественных произведений также положительно влияет на связность детской речи.

Младший дошкольный возраст является периодом развития диалогической речи. Поэтому работу над содержанием произведений необходимо осуществлять в форме ответов на вопросы, поставленные воспитателем. Это является первым шагом в приобретении детьми навыков пересказа по плану.

Основными критериями отбора произведений для пересказа детьми младшего дошкольного возраста являются следующие:

1. *Доступность.* Адекватный возрасту и речевым возможностям ребенка литературный материал служит не только объектом воспроизведения, но и мощным стимулом для речевого и когнитивного развития, создавая «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) в области речевой деятельности.

Для организации работы выбирают небольшие прозаические произведения, чтение которых занимает 1,5–2,5 минуты. Это соответствует 6–10 простым, но смыслоемким предложениям. Композиция должна быть ясной и прозрачной: линейное развитие сюжета без сложных ответвлений либо классическая структура, построенная на повторах («Репка», «Теремок»). Повторы, в свою очередь, существенно облегчают запоминание последовательности событий.

2. *Динамичность*. Сюжет произведения должен быть динамичным, с быстрой сменой и конкретностью действий. Конфликт (противоречие, проблема) – простым, наглядным и обязательно разрешенным в позитивном ключе. Это обеспечивает эмоциональную стабильность и удовлетворенность ребенка от восприятия и воспроизведения истории.

Количество действующих лиц в тексте минимально (2–4). Персонажи обладают яркими, стереотипными чертами, понятными ребенку (хитрая лиса, трусливый заяц, сильный медведь). Их мотивы и действия просты и логичны с точки зрения детского опыта.

3. *Занимательность содержания.* Тематика произведения должна быть близка миру ребенка. Это рассказы о животных, отношениях детей и родителей, играх, игрушках, простых бытовых ситуациях. Эмоциональная насыщенность текста (юмор, нежность, сочувствие) является ключевым фактором, удерживающим внимание и стимулирующим желание поделиться историей.

4. *Художественная ценность*. Язык произведения выступает как образец для усвоения и подражания, поэтому его характеристики имеют первостепенное значение. Преобладает конкретная, предметная лексика, большая часть которой знакома ребенку. Допустимо включение небольшого числа новых, но легко иллюстрируемых или объясняемых в контексте слов. Приветствуется использование ярких, образных средств языка (эпитетов, сравнений), доступных восприятию (*пушистый хвост, свернулся клубочком*).

Необходимо учитывать и национальный колорит, который может проявляться в нейтральных, но узнаваемых деталях (природа, названия животных, элементы быта), способствующих мягкому, ненавязчивому приобщению к культурному коду.

Кроме того, произведение должно обладать потенциалом для эффективной организации педагогической работы:

1. *Возможность наглядного моделирования сюжета.* Текст должен легко иллюстрироваться серией последовательных изображений или обыгрываться с помощью игрушек, фигурок на фланелеграфе, что является основной опорой для пересказа в данном возрасте.

2. *Потенциал для драматизации и игровых приемов.* Наличие диалогов, четких действий персонажей позволяет организовать игру-инсценировку, что является мощным мотиватором и средством закрепления.

3. *Удобство для построения вопросов.* Сюжет должен позволять педагогу выстроить четкую систему вопросов, которая поможет ребенку вычленить основной смысл и последовательно воспроизвести содержание.

Таким образом, проведя анализ методической литературы и требований программы дошкольного образования, можно сделать однозначный вывод: отбор художественных текстов для пересказа – это не просто подбор интересной литературы, а серьезная, научно

обоснованная работа педагога. От того, насколько грамотно выбран текст, зависит, сможет ли ребенок не просто заучить последовательность событий, а понять смысл, проникнуться эмоциями и в итоге построить свой первый связный рассказ.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

## ПРОГРАММЫ РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ПРИЮТА, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ

**Кленицкая Карина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – С.Б Кураш, д-р филол. наук, проф.**

Современное общество сталкивается с проблемой социальной дезадаптации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Воспитанники приютов часто имеют опыт неблагополучия, что затрудняет их успешную интеграцию в общество. В этих условиях особую значимость приобретают программы реабилитации и социализации, реализуемые в социально-педагогических центрах, направленные на восстановление социального статуса ребенка и формирование у него навыков самостоятельной жизни.

Целью исследования является анализ содержания и эффективности программ реабилитации и социализации воспитанников приюта, реализуемых в социально-педагогическом центре.

Основная часть деятельности социально-педагогического центра базируется на комплексном подходе, включающем психологическую, педагогическую и социальную помощь. Программы реабилитации направлены на преодоление последствий психотравмирующих ситуаций, развитие эмоциональной устойчивости и формирование позитивной «Я-концепции». В рамках данных программ используются индивидуальные и групповые формы работы, такие как консультации, тренинги, арт-терапия, игровые методы.

Особое внимание уделяется программам социализации, которые ориентированы на формирование у воспитанников социальных компетенций. К ним относятся навыки общения, саморегуляции, принятия решений, а также умение взаимодействовать с окружающими. Реализация данных программ осуществляется через включение детей в различные виды деятельности: учебную, трудовую, досуговую. Важную роль играют мероприятия, направленные на развитие ответственности и самостоятельности, например участие в социально значимых проектах.

Эффективность программ обеспечивается междисциплинарным взаимодействием специалистов центра: педагогов, психологов, социальных работников. Значимым условием является индивидуальный подход к каждому воспитаннику, учет его возрастных и личностных особенностей, а также жизненного опыта. В процессе работы создается поддерживающая среда, способствующая восстановлению доверия к взрослым и формированию позитивного социального опыта.

В заключение следует отметить, что программы реабилитации и социализации воспитанников приюта в социально-педагогическом центре являются важным инструментом их успешной адаптации в обществе. Их реализация способствует развитию личностного потенциала детей, формированию у них устойчивых социальных навыков и повышению уровня их жизненной компетентности. Дальнейшее совершенствование данных программ связано с внедрением инновационных методов работы и усилением практико-ориентированной направленности деятельности центров.

Список использованной литературы

1. Иванова, И. И. Социально-педагогическая работа с детьми группы риска / И. И. Иванова. – Мн., 2020. – 256 с.

2. Петрова, А. А. Реабилитация несовершеннолетних в учреждениях социального обслуживания / А. А. Петрова. – М., 2019. – 312 с.

# ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

В условиях современного мира, а именно развития множества технологий и бесконечного потока информации, общество столкнулось с проблемой образования клипового мышления – особенность восприятия информации, при которой человек усваивает окружающий мир через короткие, яркие образы. Большое влияние на специфику данного явления оказало и развитие искусственного интеллекта – это способность «думать», учиться и решать задачи без усилий человеческого разума. Главным недостатком выступает фрагментарное и поверхностное освоение информации, снижение концентрации внимания, способности к длительному анализу. Но данный феномен имеет и положительные стороны, среди них выделяют: способность к быстрой обработке информации, защита от перегрузок, формирование многозадачности, способность выделения ключевых аспектов из большого объема материала.

С помощью анализа теоретической базы исследования мы сделали вывод о том, что отечественные и зарубежные психологи и педагоги интерпретируют понятие «критического мышление» по-разному, но у всех исследователей в основе одно утверждение – успешно развитая личность, которая легко преодолевает кризисные периоды – это критически мыслящая личность. Умение критически подходить к любому вопросу или утверждению, основываясь на фактах, и есть особенность критического мышления. Данная дефиниция включает в себя развитие мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение, сравнение и др.

Дошкольный возраст является интенсивным промежутком развития личности ребенка, многие исследователи отметили, что данный период самый благоприятный для внедрения различных средств разностороннего развития воспитанника. Задача педагога обеспечить необходимые условия с учетом индивидуальных, возрастных потребностей, способностей и возможностей детей дошкольного возраста [1].

Цель нашего исследования – определить эффективность использования искусственного интеллекта в развитии критического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Цель мы конкретизировали в следующих задачах:

1. Определить сущность и специфику влияния искусственного интеллекта на развитие личности воспитанника
2. Проанализировать особенности развития критического мышлений детей старшего дошкольного возраста
3. Выявить эффективность использования искусственного интеллекта как средства развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Решение задач и реализация поставленной нами цели основывается на использовании искусственного интеллекта в деятельности воспитанника как эффективный тренажер для мозга, для этого необходимо показать ребенку, что не стоит доверять любому источнику без анализа информации, необходимо задавать уточняющие вопросы и проверять данные, что и является основой для развития критического мышления.

Работы зарубежных исследователей стали опорой для определения главных подходов работы с искусственным интеллектом в дошкольном образовании: развитие знаний, умений, навыков (когнитивный); социальный контекст информации (ситуативный) и критический подход, который зарождается в умении задавать вопросы и находить причинно-следственные связи.

Брианна К. Тамар и Генри М. Уэллман отметили, что дети доверяют различным источникам в разной степени, что напрямую связано с оценкой их точности и «одушевленности», если робот может ошибаться – нельзя ему безоговорочно доверять.

Фундаментальным подходом для изучения искусственного интеллекта как средства развития критического мышления является культурно-историческая теория

Л. С. Выготского, которая является причиной выявления взаимосвязи влияния средства развития и мышления ребенка. Г. У. Солдатова и Е. И. Рассказова, российские психологи, отметили, что главный критерий для использования искусственного интеллекта в деятельности воспитанников дошкольного возраста – критическая оценка информации и безопасность применения данной технологии [2].

Таким образом, с помощью анализа теоретической базы исследования мы сделали вывод о том, что искусственный интеллект как средство развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста является результативным лишь при условии наличия необходимых компетенций у педагога. Взрослый реализует принцип «вместе, а не вместо», он комментирует и стимулирует ребенка к познавательной активности и формирует навыки для развития критического мышления.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО: 2023 – 380 с.

2. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова [и др.]. – М. : Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

## РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

**Клецун Мария (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – С.П. Злобина, старший преподаватель**

Ведущим видом деятельности является игра, внутри которой формируются все важнейшие новообразования дошкольного возраста. Она приобретает вектор познавательного развития ребенка. Математика является частью всех областей жизни и активно используется в ходе решения различных задач. Исходя из этого мы можем сделать вывод о важности формирования элементарных математических представлений в дошкольном возрасте, ведь от этого зависит успешная социализация личности в обществе [1].

Предметом нашего исследования являются дидактическая игра как средство развития представлений о количестве и счете детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования выступает процесс развития элементарных математических представлений воспитанников старшей группы.

Приоритет в изучении особенностей формирования представлений о количестве и счете воспитанников учреждения дошкольного образования приходится на отечественных педагогов и психологов, таких как Н. Н. Поддъяков, Г. А. Урунтаева, В. В. Давыдов и др.

Советский психолог Николай Николаевич Поддъяков выделил зависимость общего интеллектуального развития с формированием элементарных математических представлений.

Г. А. Урунтаева, в свою очередь, на первое место ставит развитие воображения, ведь именно данный психический процесс позволяет ребенку экспериментировать, создавать виртуальные ситуации и искать решение поставленным задачам.

Согласно концепции З. А. Михайловой, важной особенностью в формировании представлений о количестве и счете является усвоение различных мыслительных операций, среди них анализ, сравнение, синтез и т. д. Для усвоения перечисленных логических методов мышления наиболее эффективным способом выступает использование наглядного дидактического материала.

Таким образом, в ходе анализа работ различных исследователей мы можем сделать вывод о важности использования дидактического материала как эффективного средства развития не только логической стороны мышления ребенка, но и психики воспитанника в целом.

Цель нашего исследования: выявить эффективность дидактической игры как средства развития представлений о количестве и счете воспитанников старшего дошкольного возраста.

Исходя из цели, мы поставили следующие задачи:

1. Определить особенности формирования представлений о количестве и счете детей старшего дошкольного возраста

2. Проанализировать существующие теории и подходы к развитию логического мышления детей дошкольного возраста, а также роль дидактических игр в этом процессе

3. Провести опытное исследование с целью выявления эффективности дидактической игры как средства развития элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Одним из средств решения данного комплекса задач является технология В. В. Воскобовича. Игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, что определяет ее эффективность для развития различных сфер личности воспитанника. Дидактическая игра – это специально организованная деятельность, которая сочетает в себе элементы обучения в процессе игры. Вячеслав Вадимович Воскобович – создатель уникальной методики развития детей дошкольного возраста. Главной особенностью методики автора является возможность многофункционального использования и решения многоуровневых задач, что способствует реализации цели учебной программы дошкольного образования, развитию разносторонней личности. Благодаря использованию данной методики для педагога открывается возможность комплексного развития воспитанников с помощью интеграции различных образовательных областей. Игры В.В. Воскобовича можно классифицировать на четыре большие группы: игры, направленные на творческое конструирование, обучающие чтению, развивающие логику, развивающие математические способности. В ходе нашего исследования нас заинтересовали две последние группы [2].

Таким образом, комплексно рассмотрев теоретическую базу исследования, мы выделили главные преимущества использования дидактических средств в развитии представлений о количестве и счете: доступность данного подхода, эффективность за счет познавательной активности воспитанников, возможность применения комбинированного подхода. Всё это способствует реализации цели и задач учреждения дошкольного образования.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО, 2023 – 380 с.

2. Развивающие игры Воскобовича: Сборник методических материалов / Под ред. В.В.Воскобовича, Л.С.Вакуленько. – М. : ТЦСфера, 2012. – 128 с.

## ВЫКАРЫСТАННЕ ТВОРЧЫХ ЗАДАННЯЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ ДЛЯ РАЗВІЦЦЯ ЧЫТАЦКАЙ ЦІКАВАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

**Князева Марыя (УА БрДУ імя А.С.Пушкіна, г. Брест)**
**Навуковы кіраўнік – Г. М. Канцавая, канд. філал. навук, дацэнт**

Адным з напрамкаў працы настаўніка пачатковых класаў з’яўляецца стварэнне ўмоў для развіцця чытацкай цікавасці ў малодшых школьнікаў. У працах Н. М. Святлоўскай тэрмін “чытацкая цікавасць” выкарыстоўваецца ў вузкім і шырокім сэнсе. У вузкім сэнсе чытацкая цікавасць праяўляецца ў механізме чытання, спосабе перакладу знакаў, а ў шырокім чытацкая цікавасць – гэта актыўныя адносіны чытача да чалавечага вопыту, заключанага ў кнігах, і да сваёй здольнасці самастойна здабываць гэты вопыт з кніг [1]. Пры гэтым абавязкова праяўленне чытачом разумовай і эмацыянальнай актыўнасці, а

таксама станоўчыя асобасныя адносіны да кніг. Важны складнік – зацікаўленасць. Н. М. Святлоўская вылучыла такія віды зацікаўленасці, як зацікаўленасць тэкстам, сітуацыйная зацікаўленасць і асабістая зацікаўленасць [2].

Чытацкая цікавасць фарміруецца ў малодшым школьным узросце, у першую чаргу на ўроках літаратурнага чытання, якія даюць магчымасць развіваць яе праз уключэнне ў вучэбныя заняткі творчых прац. Настаўніку мэтазгодна праводзіць творчыя працы з выкарыстаннем як традыцыйных, так і нетрадыцыйных прыёмаў. Пад традыцыйнымі прыёмамі творчых прац падразумяваюцца такія віды творчых прац, якія распрацаваны ў розныя гістарычныя перыяды, вядомы большасці настаўнікаў і выкарыстоўваюцца імі ў школьнай практыцы. Асноўнымі відамі традыцыйных творчых прац з'яўляюцца ілюстраванне (стварэнне ілюстрацый да тэксту твора), творчы пераказ (перадача зместу пачутага, убачанага або прачытанага з якімі-небудзь зменамі), драматызацыя (пераўвасабленне ў мастацкі вобраз, разыгрыванне твора ў асобах, узнаўленне прачытанага ў выглядзе міні-спектакля).

Нетрадыцыйныя віды творчых прац характарызуюцца наступнымі прыметамі: 1) наяўнасць пошукавай сітуацыі, у выніку якой ажыццяўляецца перавод вядомага зместу (тэксту мастацкага твора) у новую форму (размаляваную схему, выбар колеру для якой трэба аргументаваць; пісьмо герою, праца з тэстамі і інш.); 2) выкананне заданняў, накіраваных на актыўную працу ўяўлення (аднаўленне ва ўяўленні прачытанага, абстаноўкі дзеяння, стану героя); 3) стварэнне новага аб'екта рэчаіснасці, які дазваляе вучню выказаць уласныя адносіны да прачытанага і дае настаўніку магчымасць ацаніць глыбіню разумення малодшымі школьнікамі прачытанага тэксту.

Мэта творчых прац – павышэнне актыўнасці і самастойнасці вучняў, развіццё ў іх ініцыятывы, далейшае ўдасканаленне атрыманых ведаў і творчага падыходу да вырашэння канкрэтных пытанняў, развіццё маўлення. Для аптымізацыі дзейнасці творчыя працы дазваляюць уключыць школьнікаў у дзейнасць ілюстратара, акцёра, апавядальніка.

Развіццё дзіцячай творчасці ў першую чаргу залежыць ад чулага, тактоўнага настаўніка, яго творчага патэнцыялу. Таму перад настаўнікам стаяць важныя задачы – заўважаць любыя творчыя праявы вучняў і ствараць умовы для развіцця творчых здольнасцей на ўроках і ў пазакласнай працы.

Пад сістэмай творчых заданняў мы разумеем упарадкаванае мноства розных творчых заданняў, арыентаваных на пазнанне, стварэнне, пераўтварэнне і выкарыстанне ў новай якасці аб'ектаў, сітуацый, з'яў, накіраваных на развіццё творчых здольнасцяў школьнікаў у адукацыйным працэсе: гэта маўленчыя размінкі, заданні на кемлівасць, рознага роду пераказы, уласныя сачыненні казак, апавяданняў, вершаў, загадак, пераўтварэнні прачытанага тэксту з прыцягненнем уяўлення, літаратурныя гульні, галаваломкі, крыжаванкі, рэбусы, анаграмы, віктарыны і інш.

У арганізацыі творчага падыходу да выканання задання можна вылучыць некалькі этапаў. Першы этап накіраваны на фарміраванне ў вучняў якасцей, якія служаць перадумовамі для творчай дзейнасці: назіральнасці, таварыскасці, маўленчай і агульнай актыўнасці, добра натрэніраванай памяці і хуткасці прыгадвання, кемлівасці, звычкі аналізаваць і асэнсоўваць факты, здольнасці захапляцца. Перадумовы творчай дзейнасці школьнікаў фарміруюцца на ўроках літаратурнага чытання моўнымі гульнямі і рознымі конкурсамі, віктарынамі; выступленнямі вучняў на святах, канцэртах і на звычайных уроках. Другі этап – этап выкарыстання элементаў даследчай дзейнасці вучняў у пазнавальным працэсе, а таксама іх калектыўная праца, сумеснае рашэнне пастаўленых задач. Трэці этап – этап самавыяўлення асобы вучня праз творчасць. Выканальніцкая дзейнасць падымаецца да самавыяўлення: у драматызацыі казкі вучань ужываецца ў ролю казачнага героя, і тады ў вымаўленні рэплік ён падымаецца да самавыяўлення; ствараючы сюжэтны малюнак, які адлюстроўвае момант дзеяння ў апавяданні, вучні ўносяць нешта сваё, нешта ад свайго бачання жыцця, ад свайго разумення героя або падзеі, – гэта таксама самавыяўленне.

Такім чынам, асноўная мэта творчых заданняў – не толькі праверыць веды, але і выклікаць у вучняў станоўчыя эмоцыі ад чытання, даць ім магчымасць раскрыць свой творчы патэнцыял.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2011. – № 3. – С. 13–15.

2. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению: практическая методика : учеб. пособие / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-Оол. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

## РАЗВИТИЕ АКТИВНОЙ РЕЧИ У ВОСПИТАННИКОВ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ

**Ковалец Дарья ( УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Полын Л.Н., старший преподаватель**

Статья посвящена актуальной проблеме развития активной речи у детей младшего дошкольного возраста (3–4 лет) в условиях современного дошкольного образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью ребенка в общении как главном условии речевого развития (согласно концепции М.И. Лисиной) и дефицитом живого эмоционального взаимодействия со взрослым, вызванным насыщением образовательной среды гаджетами и развивающими игрушками.

Проблема развития активной речи у детей младшего дошкольного возраста является одной из приоритетных в современной педагогике и психологии. Именно в период от 3 до 4 лет происходит интенсивное накопление словаря и переход от ситуативной речи к речи как средству установления социальных контактов. Согласно концепции М.И. Лисиной, общение со взрослым выступает не просто фоном, а главным условием и движущей силой речевого развития [2]. Однако практика показывает, что в условиях современного детского сада, насыщенного гаджетами и развивающими игрушками, наблюдается дефицит живого эмоционального общения, что приводит к снижению речевой инициативы детей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных приемов стимулирования речи в естественных для ребенка ситуациях общения.

Ключевые слова: Активная речь, речевое развитие, общение со взрослым, речевая инициатива.

Цель исследования заключалась в выявлении актуального уровня развития активной речи у детей 3–4 лет и апробации комплекса мероприятий, направленных на стимулирование речевой инициативы в повседневном общении со взрослыми. Проблема видится в противоречии между потребностью ребенка в общении и недостаточной разработанностью технологий, превращающих режимные моменты в ситуации речевого развития.

Исследование проводилось в три этапа на базе ГУО «Детский сад № 42 г. Мозырь». В эксперименте участвовало 14 детей младшей группы. На констатирующем этапе была проведена диагностика по четырем ключевым параметрам: объем активного словаря, наличие фразовой речи, состояние звукопроизношения и, что особенно важно, инициативность в общении. Использовались методики наблюдения в свободной деятельности и специальные речевые пробы (по О. Громовой) [1]. Результаты диагностики выявили неоднородность группы: высокий уровень показали лишь 25 % детей, которые активно вступали в диалог и пользовались развернутой фразой. Средний уровень зафиксирован у 45 % воспитанников (речь ситуативная, инициатива проявляется эпизодически). Тревожным сигналом стало наличие 30 % детей с низким уровнем речевой активности, которые в общении со взрослым использовали преимущественно жесты, отдельные звукоподражания или односложные слова («дай», «на»), избегая вербального

контакта. Это подтвердило необходимость целенаправленной работы по активизации речи именно через общение.

Основная часть исследования (формирующий этап) была посвящена разработке и внедрению комплекса мероприятий, названного нами «Говорящий день». В отличие от традиционных фронтальных занятий, упор был сделан на провоцирование речи в режимных моментах:

1. Ситуации «провокации»: во время одевания на прогулку взрослый намеренно «ошибался» (предлагал надеть варежки на ноги), что вызывало у детей эмоциональный отклик и желание вербально исправить ошибку («Нет, это на руки!»).

2. Игровые приемы: использование игрушки-посредника (перчаточная кукла), которая «не умела» говорить и просила детей объяснить ей, как есть ложкой или что нужно брать с собой на прогулку. Это стимулировало объяснительную речь.

3. Речевое комментирование действий: отказ от директивных указаний в пользу развернутого комментирования («Я наливаю суп в тарелку, он горячий, давай подуем»), что обогащало пассивный словарь и побуждало к подражанию.

Параллельно проводилась консультация для родителей «Разговариваем, чтобы научиться говорить». Родителям были предложены памятки с конкретными речевыми играми по дороге в детский сад («Что мы видим за окном?») и правилами отказа от «сюсюканья» в пользу полноценного диалога [3].

Результаты контрольного среза показали положительную динамику. Количество детей с низким уровнем речевой активности сократилось с 30 % до 10 %. Дети, ранее использовавшие жесты, стали активнее применять простые фразы.

Наиболее значимые изменения произошли в параметре «инициативность в общении»: воспитанники стали чаще обращаться к воспитателю с вопросами «Почему?», «Куда?», «А что это?», что свидетельствует о превращении речи в активное средство познания мира. Разработанная система позволила не только увеличить словарный запас, но и сформировать у детей потребность в речевом взаимодействии со взрослым как с партнером по игре и деятельности.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: развитие активной речи у младших дошкольников происходит наиболее эффективно не столько на специальных обучающих занятиях, сколько в процессе повседневного, эмоционально окрашенного и личностно-ориентированного общения со взрослым. Ключевым результатом работы стала методическая копилка приемов «провокации» речи, которая может быть рекомендована воспитателям для интеграции в режимные моменты, что позволяет развивать речь без дополнительной учебной нагрузки на ребенка.

Список использованной литературы

1. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – М. : Сфера, 2021. – 176 с.

2. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

3. Смирнова, Е. О. Детская психология: учебник / Е. О. Смирнова. – М. : Кнорус, 2022. – 280 с

## ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Корик Алина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Изобразительное искусство занимает особое место в системе начального образования, являясь мощным средством эстетического воспитания, развития творческого потенциала и эмоционального интеллекта ребёнка. Второй класс – важный этап в художественном становлении учащихся, когда формируются базовые навыки работы с

цветом, формой, композицией, закладывается фундамент визуальной грамотности и способности к образному мышлению.

Целью данного исследования является раскрытие педагогического потенциала игровых технологий как средства повышения эффективности обучения изобразительному искусству учащихся 2-го класса и обоснование методических приёмов их практического применения на уроках.

Учебный предмет «Изобразительное искусство» во 2 классе обладает уникальным потенциалом для комплексного развития личности ребёнка. Его содержание направлено на освоение основ цветоведения, развитие зрительно-моторной координации, формирование умения передавать в рисунке свои впечатления от окружающего мира, воспитание эстетического вкуса и уважения к культурному наследию.

Просто демонстрировать приёмы рисования или требовать точного воспроизведения образца недостаточно. Художественные знания и умения должны быть не просто усвоены механически, а прочувствованы, прожиты и творчески переработаны учащимися. Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности.

Дидактические игры на уроках изобразительного искусства во 2 классе выступают основным средством закрепления знаний о цвете и форме. Например, использование игровых приёмов, таких как «Угадай цвет» или «Найди пару», позволяет учащимся быстрее освоить цветовой круг и правила смешивания красок. Эти простые, но эффективные упражнения в игровой форме помогают детям запомнить названия основных и составных цветов, научиться различать тёплую и холодную гамму, экспериментировать с получением новых оттенков путём смешения.

Игровые упражнения на развитие восприятия помогают второклассникам научиться анализировать натуру. Так, упражнения типа «Кто больше увидит деталей» или «Найди лишнее» направлены на формирование умения выделять главное в объекте и правильно передавать его пропорции на листе бумаги. Такие задания тренируют наблюдательность, учат последовательному рассмотрению предмета, развивают глазомер и чувство композиции, что является основой для успешного рисования с натуры.

Творческие игры-задания (например, «Дорисуй предмет» или «Преврати кляксу в сказочного героя») стимулируют развитие воображения и фантазии. Такие игры снимают психологический барьер «боязни белого листа», который часто встречается у детей младшего школьного возраста. Свобода творческого выбора в игровой ситуации раскрепощает ребёнка, позволяет ему чувствовать себя уверенно, не боясь сделать «неправильно», ведь в искусстве важна индивидуальность замысла.

Чтобы игровые технологии эффективно работали на уроках изобразительного искусства, необходимо соблюдать ряд педагогических условий. Во-первых, важна системность: игры должны быть не разовым развлекательным элементом, а органичной частью целостной методической системы, последовательно развивающей художественные компетенции учащихся. Во-вторых, необходимо обеспечивать связь игровых ситуаций с реальной жизнью и личным опытом детей, что повышает личностную значимость учебного материала. В-третьих, целесообразно привлекать родителей к творческому процессу (например, домашнее задание «Нарисуй вместе с мамой осенний букет» или «Создайте семейную открытку»), что укрепляет связь школы и семьи и расширяет пространство художественного развития ребёнка.

Таким образом, игровые технологии превращают урок изобразительного искусства из формального занятия в пространство свободного творчества, экспериментов и самовыражения. Играя, второклассник осваивает художественные техники, развивает воображение и эстетический вкус, учится видеть прекрасное в окружающем мире и уверенно выражать свои эмоции через визуальные образы. Такой подход не только

повышает качество художественного образования, но и закладывает прочный фундамент для формирования творческой, гармонично развитой личности, способной к самореализации и культурному диалогу.

Список использованной литературы

1. Кузин В. С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1–4 классах : учеб. пособие для вузов / В. С. Кузин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 192 с.

## РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЛЛЮСТРАЦИЙ К ЛИТЕРАТУРНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ

**Кравчук Ксения (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – П. Г. Кошман, канд. филол. наук, доцент**

В учебно-методической литературе связная речь понимается как «смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание» [1, с. 212]. Уровень владения связной речи является ключевым показателем развития ребенка, его готовности к школьному обучению.

Задачи по развитию связной речи, определенные в учебной программа дошкольного образования по отношению к воспитанникам от 5 до 6 лет, ориентируют в том числе на формирование и развитие умения «определять и воспроизводить логику описательного рассказа по игрушке, предметной и сюжетной картинке», «сочинять сюжетные рассказы по картине, из опыта, серии картин» [2, с. 194].

В русле этих задач особую актуальность приобретает использование иллюстраций к литературным произведениям. Иллюстрации выступают не только дополнением к тексту, а особым видом художественного изображения, который помогает ребенку понять суть произведения, конкретизирует образы героев и обстановку, описанную автором.

Использование иллюстраций в работе с детьми 5–6 лет решает комплекс задач. Во-первых, иллюстрация служит наглядным планом, помогая ребенку выстроить логическую последовательность рассказа: начало, середину, конец. Дети учатся не пропускать смысловые звенья и соблюдать причинно-следственные связи между событиями. Во-вторых, с опорой на картинку воспитанники осваивают составление описаний (характеристика героя, места действия) и повествований (передача событийного ряда), а также учатся сочетать эти типы в одном рассказе. В-третьих, рассматривая иллюстрации, дети начинают активнее использовать в речи средства межфразовой связи — местоимения, синонимы, наречия (сначала, потом, внезапно), сложные предложения, что делает высказывание цельным и грамматически правильным. В-четвертых, иллюстрации стимулируют воображение: дети придумывают предшествующие или последующие события, диалоги персонажей, что способствует формированию навыков самостоятельного порождения связного текста, а не простого воспроизведения образца.

Методика работы с иллюстрацией многоступенчата. На начальном этапе важно организовать целостное восприятие. Педагог с помощью вопросов («Что произошло?», «Кто изображен?», «Где это происходит?») подводит детей к пониманию общего смысла. Следующий этап – более детальный анализ. Здесь уместны вопросы, направленные на выявление причинно-следственных связей («Почему герой спрятался?», «Что случилось потом?»).

Особую ценность представляют иллюстрации к литературным произведениям (сказкам, рассказам). После первичного чтения текста и рассматривания картинок детям предлагаются различные виды творческих заданий. Рассмотрим на примере сказки «Аленький цветочек» С. Аксакова.

После чтения эпизода, где купец срывает аленький цветочек для младшей дочери, детям предлагается словесно нарисовать момент появления Чудища. «Как выглядит лес, в который попал купец? Какое время суток? Светит ли луна? Какой цветок? Как он переливается, сияет?».

Детям раздаются 4–5 сюжетных иллюстраций к сказке в перепутанном порядке. Необходимо разложить картинки в правильной последовательности событий и составить

по ним рассказ «С чего начинается сказка? Какая картинка первая?» «Что было дальше? Какое событие следующее?» «Чем заканчивается сказка? Найди последнюю картинку».

«Рассмотрите внимательно иллюстрацию. Представьте, что герои заговорили. О чем они беседуют?» Что кричит Чудище купцу? Что отвечает купец? О чем они договариваются?

Включение таких заданий в структуру занятия развивает не только речь, но и воображение, логику, эмоциональную сферу.

Таким образом, использование иллюстраций к литературным произведениям является мощным инструментом развития связной речи старших дошкольников. Систематическая работа, включающая анализ художественного образа и последующее речевое творчество, способствует тому, что речь детей становится более полной, логичной и выразительной.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15 августа 2019 г. № 138 «Об утверждении учебной программы дошкольного образования» // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – 28.09.2019. – URL: https://pravo.by/upload/docs/op/W21934601p_1569618000.pdf. (дата обращения 05.03.2026).

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 3 КЛАССЕ

**Кулыгина Валентина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Здоровье – бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. Начальная школа – важнейший период в становлении человеческой личности, когда закладываются основные привычки, в том числе и те, которые определяют отношение человека к собственному здоровью. Как справедливо отмечают исследователи, здоровье является базовой ценностью и необходимым условием полноценного развития ребёнка.

Целью данного исследования является выявление путей формирования у детей понятия здорового образа жизни, воспитания соответствующих навыков и привычек.

Учебный предмет «Человек и мир» в 3 классе обладает уникальным потенциалом для системного формирования основ здорового образа жизни (ЗОЖ), поскольку его содержание напрямую обращено к познанию человеческого организма, правилам гигиены, основам рационального питания и безопасного поведения.

Однако просто транслировать знания о пользе витаминов или вреде микробов недостаточно. Информация должна быть не просто услышана, а прочувствована, прожита и присвоена ребёнком. Именно здесь на помощь приходит игра – естественная для младшего школьника форма познания мира, которая позволяет превратить серьёзный разговор о здоровье в увлекательное и личностно значимое действие

Третьеклассники (8–10 лет) находятся на переходном этапе: учебная деятельность становится ведущей, но потребность в игре остаётся высокой. Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу. Игровые технологии на уроках «Человек и мир» решают комплекс задач: повышают мотивацию, снимают страх перед ошибкой, делают сложный материал доступным. В игре ребёнок – не пассивный слушатель, а активный участник, «добывающий» знания. Командные игры учат взаимодействию, а положительные эмоции способствуют прочному запоминанию материала и формированию позитивного образа здоровья.

Практика применения игровых технологий на уроках показывает высокую *эффективность нескольких типов игр. Например, игры-путешествия* («Экспедиция в

страну Здоровячков») позволяют в динамичной форме изучить режим дня и правила гигиены. Класс делится на команды, которые перемещаются по станциям. На станции «Чистюлькино» дети восстанавливают правильную последовательность мытья рук, на станции «Витаминная» распределяют продукты на полезные и вредные. Интеллектуальные игры с сигнальными карточками (зелёная – «полезно», красная – «вредно») помогают быстро оценить понимание темы всем классом. Сюжетно-ролевые игры («На приёме у врача») погружают детей в жизненные ситуации, требующие применения знаний о здоровье. Игры с моделированием («Собери пирамиду здоровья») развивают логическое мышление и учат структурировать информацию.

Чтобы игровые технологии работали на формирование ЗОЖ, необходимо соблюдать системность, связывать игру с реальной жизнью и привлекать родителей (например, домашнее задание «Научи маму делать зарядку»).

Таким образом, игровые технологии превращают формирование здорового образа жизни из скучного назидания в увлекательную деятельность. Играя, третьеклассник осознаёт ценность здоровья и осваивает способы его сохранения, что закладывает прочный фундамент благополучия на будущее.

Список использованной литературы

1. Занько, С.Ф. Игра и учение: теория, практика и перспективы игрового общения / С.Ф. Зенько, Ю.С. Тюников. – М., 1992. – 194 с.

## ТЭКСТ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ МЕТАПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў 4 КЛАСЕ

**Лаўрыновіч Алеся (УА МДПУ імя І.П.Шамякіна, г. Мазыр)**
**Навуковы кіраўнік – Г.В. Буркова, канд. філал. навук**

Сучасная пачатковая адукацыя накіравана не толькі на засваенне вучнямі пэўнай сумы ведаў, але і на развіццё здольнасці самастойна вучыцца, апрацоўваць інфармацыю, выкарыстоўваць веды ў новых сітуацыях. Найбольшую цікавасць выклікаюць метапрадметныя кампетэнцыі, змест якіх складаюць: асобасная і сацыяльнакультурная каштоўнасць тэкстаў (мэтавы кампанент), міждысцыплінарныя веды, агульнанавуковыя паняцці – кагнітыўна-зместавы кампанент, метапрадметныя ўменні, універсальныя спосабы дзейнасці (дзейнасны кампанент), самаацэнка вопыту пазнавальнай дзейнасці (рэфлексійны кампанент) [1, с. 15].

Чацвёрты клас з’яўляецца важным этапам у адукацыі малодшых школьнікаў, калі завяршаецца першая ступень навучання і закладваюцца асновы для далейшага паспяховага авалодання ведамі. Менавіта на гэтым этапе вывучаюцца складаныя граматычныя тэмы, у тым ліку скланенне прыметнікаў і правапіс склонавых канчаткаў. Традыцыйна гэтыя тэмы выклікаюць цяжкасці ў вучняў, паколькі патрабуюць не механічнага запамінання, а ўсведамлення сістэмных сувязей паміж моўнымі адзінкамі. Найбольш эфектыўным сродкам фарміравання метапрадметных кампетэнцый пры вывучэнні граматыкі з’яўляецца тэкст, які выступае не толькі як адзінка навучання мове, але і як крыніца інфармацыі, узор маўлення і аснова для развіцця мыслення [2].

На ўроках беларускай мовы тэкст адначасова выступае як аб’ект вывучэння і як сродак і вынік навучання. На яго аснове малодшыя школьнікі засвойваюць моўныя веды, лексіка-граматычныя, арфаграфічныя і пунктуацыйныя ўменні, вучацца фармуляваць уласныя выказванні ў вуснай і пісьмовай формах, авалодваюць культурай маўлення, пераймаюць сацыяльныя нормы маўленчых паводзін. У працэсе работы з тэкстам у дзяцей фарміруюцца камунікатыўныя ўменні, звязаныя з успрыманнем, аналізам, інтэрпрэтацыяй і ацэнкай успрынятай інфармацыі.

Спосабамі рэалізацыі метапрадметнага патэнцыялу ўніверсальнага вучэбнага тэксту выступаюць: фармуляванне заданняў як матывацыйнай устаноўкі (выкарыстанне рытарычных пытанняў, цытат, эпіграфаў, статыстычных даных і інш.); уключэнне заданняў на фарміраванне метапрадметных уменняў (дыялагічных, аргументатыўных, даследчых, рэфлексійных); ужыванне вучэбнага тэксту ў якасці навігатара ў працы з інтэрнэт-

рэсурсамі з мэтай развіцця ўменняў планаваць, арганізоўваць і кантраляваць пазнавальную дзейнасць; метадычная гарманізацыя традыцыйных і электронных вучэбных тэкстаў [1, с. 8].

Вывучэнне скланення прыметнікаў у 4 класе пачынаецца з другой паловы навучальнага года. Спачатку вучні знаёмяцца з правапісам склонавых канчаткаў прыметнікаў мужчынскага і ніякага роду, затым – жаночага роду і множнага ліку. Пры традыцыйным падыходзе асноўная ўвага надаецца запамінанню канчаткаў і трэніровачным практыкаванням на падстаноўку патрэбнай формы. Аднак значна больш эфектыўным з'яўляецца фарміраванне ў вучняў уменняў аналізаваць, параўноўваць, класіфікаваць моўныя з'явы на аснове тэксту.

Заданні на аднаўленне дэфармаванага тэксту вучаць дзяцей улічваць сэнсавыя і граматычныя сувязі паміж словамі, развіваюць уменне кантраляваць і ацэньваць вынікі сваёй дзейнасці. Практыкаванні на пераклад развіваюць моўную здагадку, узбагачаюць слоўнікавы запас і фарміруюць білінгвальныя кампетэнцыі, што асабліва актуальна ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму. Рэфлексіўныя заданні фарміруюць уменне асэнсоўваць і ацэньваць вынікі сваёй дзейнасці, вызначаць цяжкасці і шляхі іх пераадолення.

Важна адзначыць, што пры арганізацыі работы з тэкстам на ўроках беларускай мовы ў 4 класе неабходна ўлічваць узроставыя асаблівасці вучняў. Менавіта ў гэтым узросце актыўна развіваецца тэарэтычнае мысленне, здольнасць да аналізу і сінтэзу. Вучні ўжо могуць не проста запамінаць правілы, але і ўсведамляць сістэмныя сувязі ў мове, робіць самастойныя высновы на аснове назіранняў.

Фарміраванне метапрадметных кампетэнцый у вучняў 4 класа на ўроках беларускай мовы з'яўляецца важнай умовай падрыхтоўкі для далейшага навучання. Пры вывучэнні тэм "Скланенне прыметнікаў" і "Канчаткі прыметнікаў" тэкстаарыентаваная аснова дазваляе забяспечыць комплекснае развіццё асобы вучня: яго мыслення, маўлення, пазнавальных здольнасцей.

Такім чынам, сістэматычнае выкананне практыкаванняў на аснове тэксту, уключэнне элементаў аналізу, сінтэзу і канструявання спрыяе не толькі засваенню моўных ведаў, але і фарміраванню ўніверсальных спосабаў дзейнасці, неабходных у сучасным інфармацыйным грамадстве.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Васюковіч, Л. С. Лінгваметадычная сістэма інтэграванага фарміравання прадметных і метапрадметных кампетэнцый навучэнцаў сродкамі ўніверсальнага вучэбнага тэксту сучаснага падручніка беларускай мовы : аўтарэф. дыс. … д-ра пед. навук : 13.00.02 / Васюковіч Л.С. ; Нац. ін-т адукацыі. – Мн., 2022. – 52 с.

2. Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах : вучэб. дапам. / Н. М. Антановіч [і інш.]; пад рэд. М. Г. Яленскага. – 2-е выд. – Мн. : Вышэйшая школа, 2020. – 263 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Лесько Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Т.И. Татаринова, канд. филол. наук, доцент**

Современная парадигма образования, ориентированная на гуманизацию и личностно-ориентированный подход, выдвигает развитие творческой активности учащихся в ряд приоритетных задач начальной школы. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для становления этого качества, что обусловлено природной любознательностью детей, их стремлением к познанию и преобразованию окружающей действительности [1]. Особый потенциал в данном контексте имеет художественно-

конструкторская деятельность, которая, интегрируя элементы изобразительного искусства, ручного труда и проектирования, создает уникальную основу для самовыражения и раскрытия творческого потенциала ребенка [2].

Однако, как показывает анализ педагогической практики, потенциал уроков трудового обучения используется не в полной мере. Часто наблюдается преобладание репродуктивных методов, где деятельность учащихся сводится к копированию образца, что тормозит развитие инициативности, самостоятельности и оригинальности мышления. Возникает противоречие между необходимостью развития творческой активности младших школьников и недостаточной разработанностью научно-обоснованных моделей и педагогических условий, обеспечивающих этот процесс в рамках художественно-конструкторской деятельности.

Опираясь на теоретические положения и результаты констатирующего этапа эксперимента, мы разработали структурно-функциональную модель развития творческой активности, включающую целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты. Ключевым звеном реализации данной модели выступает выявленный и теоретически обоснованный комплекс педагогических условий:

**1. Создание творческой образовательной среды.** Это предполагает организацию на уроках трудового обучения атмосферы психологической безопасности и принятия, где ребенок не боится высказывать нестандартные идеи и ошибаться. Пространственно-предметный компонент среды должен быть насыщен разнообразными материалами (бумага, картон, ткань, природный и бросовый материал) и инструментами, стимулирующими экспериментирование. Социальный компонент строится на субъект-субъектном взаимодействии, где педагог выступает фасилитатором и партнером по творчеству, поддерживая инициативу ученика [3].

**2. Использование проблемно-поисковых и проектных методов обучения.** Отказ от прямого копирования образца в пользу решения творческих задач. На смену традиционной инструкции «Делай как я» приходят задания открытого типа. Например, на этапе изучения свойств материалов целесообразно использовать *конструирование по условиям* (Н.Н. Поддьяков), где учащимся предлагается построить домик для конкретного сказочного персонажа, что требует анализа условий и самостоятельного поиска конструктивного решения. На итоговых занятиях эффективно *конструирование по замыслу* или *по теме*, позволяющее детям полностью реализовать свой творческий потенциал, самостоятельно выбирая материалы и технологии [4].

**3. Обеспечение личностно-ориентированного взаимодействия и поддержка индивидуальности.** Данное условие реализуется через учет уровня подготовленности, интересов и темпа работы каждого ученика. Это выражается в вариативности заданий (от более простых до усложненных), в возможности выбора уровня сложности, в использовании формирующего оценивания, которое акцентирует внимание на процессе и личном прогрессе ребенка, а не только на конечном результате. Важно поощрять оригинальность замысла и самостоятельность его воплощения.

**4. Интеграция художественного и конструкторского компонентов деятельности.** Развитие творческой активности невозможно без формирования у школьников «особого стиля мышления» (Н.М. Конышева), для которого характерно понимание единства красоты и пользы. Это требует включения в содержание обучения задач на анализ формы, цвета, фактуры готовых изделий и объектов дизайна; на развитие чувства композиции, пропорций, ритма; на освоение не только технологических приемов обработки материалов, но и способов художественного оформления поделки [2]. Только при таком синтезе создаваемый продукт обретает для ребенка личностную значимость и эстетическую ценность.

Реализация данного комплекса условий в ходе формирующего эксперимента позволила зафиксировать положительную динамику развития творческой активности у учащихся экспериментальной группы. У детей повысился интерес к урокам трудового обучения, они стали проявлять больше самостоятельности при выборе темы, материалов и способов работы. Продукты их деятельности стали отличаться большей оригинальностью, разнообразием композиционных решений и тщательностью исполнения.

Таким образом, **результаты исследования** подтверждают, что целенаправленная реализация обозначенных педагогических условий при организации художественно-конструкторской деятельности является эффективным средством развития творческой активности младших школьников. Разработанная модель и научно-методические рекомендации могут быть использованы учителями начальных классов для повышения эффективности образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.

2. Конышева, Н. М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайнообразования / Н. М. Конышева. – М. : Академия, 1999. – 192 с.

3. Пунчик, В. Н. Образовательная среда школы: теория и практика проектирования / В. Н. Пунчик, А. И. Жук. – Минск : БГУ, 2017. – 183 с.

4. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МАЛЫМИ ЛИТЕРАТУРНЫМИ ФОРМАМИ

**Литвинко Татьяна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н. Полын, старший преподаватель**

В статье рассматривается проблема формирования звуковой культуры речи воспитанников средней группы посредством малых литературных форм (потешек, считалок, колыбельных, загадок). Представлены диагностика уровня речевых навыков в ГУО «Детский сад № 41 г. Мозыря» и результаты эксперимента, показавшие рост правильного произношения на 25–35 %. Подчеркивается эффективность игрового подхода для развития фонематического слуха, артикуляции и выразительности речи.

Современное дошкольное образование ориентировано на гармоничное развитие личности ребенка, где особое значение приобретает формирование звуковой культуры речи как основы успешного овладения родным языком. Звуковая культура речи включает правильное произношение всех звуков, развитый фонематический слух, а также владение интонацией, темпом, ударением и паузами. В средней группе детского сада этот процесс особенно актуален: завершается формирование артикуляционного аппарата, дети осваивают сложные звуки, но нередко испытывают трудности с шипящими [ш, ж, ч, щ] и сонорными [р, л, й], что может замедлить речевое развитие и снизить уверенность в общении.

Малые литературные формы фольклора – потешки, считалки, колыбельные, загадки – являются оптимальным средством для решения этой задачи. Их ритмичность, повторяемость, звукоподражательность и эмоциональная насыщенность способствуют естественному формированию речевых навыков и соответствуют образовательному стандарту дошкольного образования (утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь, 4 авг. 2022 г., № 228).

Теоретические основы проблемы изучены белорусскими педагогами Н.В. Алехнович и Е.А. Пирожник, которые подчеркивают эффективность потешек и считалок в автоматизации звуков и развитии фонематического слуха [1]. Зарубежные исследования (Ж. Пиаже, Г. Домэ) подтверждают важность игровых форм для сенсорного и речевого развития дошкольников.

В ГУО «Детский сад № 41 г. Мозыря» в средней группе № 10 проведен опрос 12 воспитанников. Цель исследования – определить эффективность использования малых литературных форм для формирования звуковой культуры речи у детей средней группы. Диагностика показала, что дети неплохо различают гласные и простые согласные, но испытывают трудности с шипящими и сонорными.

Результаты начального среза:

– гласные звуки правильно произносят 92 % детей,

– взрывные согласные – 72 %,

– фонематический слух развит на 58 % (типичная ошибка – замена [ш] на [с]), шипящие звуки – 38 % (замена на [с], [з]),

– просодия (темп, интонация) – 68 % (монотонность).

Для формирования звуковой культуры речи было разработано портфолио малых литературных форм, включающее более 20 текстов, систематизированных по группам звуков и речевым навыкам: потешки («Ш-ш-ш – шмель летит», «Ра-ра-ра – за рекой гора»), считалки («Раз, два, три, четыре, пять»), колыбельные («Баю-баюшки-баю»), загадки со звукоподражаниями. Занятия включали артикуляционную гимнастику, игры-драматизации и ритмические упражнения с движениями. Занятия проводились 3 раза в неделю по 15–20 минут в течение 5 недель.

Результаты контрольного среза показали значительную положительную динамику:

– фонематический слух вырос до 94 % (+36 %),

– шипящие звуки – до 85 % (+47 %),

– сонорные звуки – до 80 % (+38 %),

– просодия – до 96 % (+28 %).

Общий уровень перешел с среднего на высокий (+35 %).

Таким образом, малые литературные формы фольклора доказали свою высокую эффективность в формировании звуковой культуры речи у детей средней группы:

а) обеспечивают автоматизацию произношения сложных звуков (шипящие +47 %, сонорные +38 %);

б) развивают фонематический слух (+36 %) и просодические навыки (+28 %), делая речь выразительной и ритмичной;

в) превращают занятия в увлекательный игровой процесс, формируя интерес к родному языку и общению, что особенно важно для белорусских дошкольных учреждений, ориентированных на сохранение национальных традиций. Полученные результаты подтверждают целесообразность систематического применения данной методики в педагогической практике.

Список использованной литературы

1. Алехнович, Н. В. Фольклор в речевом развитии дошкольников / Н. В. Алехнович. – Мн. : Адукацыя і выхаванне, 2021. – 52 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОУ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРНЕТ-КОНТЕНТА ПРИ СОЗДАНИИ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ

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

В настоящее время использование современных технических средств обучения в работе с детьми дошкольного возраста обусловлено необходимостью значительных перемен в системе дошкольного образования. Одним из важных условий обновления является использование новых информационных технологий, отмечает в своей работе Е. Л. Буслаева [1]. Одним из средств, обладающим уникальной возможностью повышения мотивации и индивидуализации обучения современного воспитанника, как отмечают Е. Ю. Марковникова и А. Р. Галлямова, является компьютер как универсальное средство для работы с информацией [2].

В цифровом пространстве источником информации, которая может быть получена с помощью компьютера, является интернет-контент. Информация, размещенная на веб-ресурсах, используется для создания одной из современных образовательных форм –

виртуальной экскурсии. Она в работе с детьми дошкольного возраста имеет ряд преимуществ.

Однако успешная реализация виртуальных экскурсий невозможна без высокого уровня ИКТ-компетентности воспитателей. Практика показывает, что многие педагоги сталкиваются с трудностями при отборе и адаптации интернет-контента.

Целью нашего исследования стало выявление уровня готовности воспитателей и старших воспитателей к использованию интернет-контента при создании виртуальных экскурсий.

Наше исследование проводилось на базе 10 дошкольных образовательных организаций с участием 30 воспитателей и 10 старших воспитателей. Для сбора данных были разработаны три анкеты: для воспитателей (оценка ИКТ-компетентности, знаний о виртуальных экскурсиях, готовности к использованию интернет-контента), для старших воспитателей (оценка уровня методического сопровождения) и интерпретационные шкалы для анализа результатов.

Анализ проведенных диагностик показал, что лишь 20–27 % воспитателей демонстрируют высокий уровень по ключевым показателям. Более половины педагогов имеют средние знания о виртуальных экскурсиях, но не могут чётко сформулировать их дидактические цели. 30 % воспитателей испытывают трудности при работе с интернет-контентом: не умеют оценивать достоверность источников, не используют фильтры поиска, не адаптируют материалы под возраст детей.

Исследование показало, что лишь 30 % старших воспитателей системно включают темы цифровизации в план методической работы. Остальные действуют эпизодически или не занимаются этими вопросами вовсе. Хотя 60 % респондентов отмечают трудности у воспитателей, диагностика и поддержка организованы слабо. При этом 40 % старших воспитателей проявляют инициативу, участвуют в обмене опытом, но не всегда обладают достаточной собственной ИКТ-компетентностью для эффективного сопровождения.

Результаты исследования подтверждают, что успешное внедрение виртуальных экскурсий в практику ДОУ невозможно без системного методического сопровождения. Ключевым фактором выступает компетентность и активность старшего воспитателя, способного не только организовать обучение, но и создать поддерживающую, мотивирующую среду.

Дальнейшее развитие темы может быть связано с разработкой стандарта методического сопровождения в цифровую эпоху, созданием специализированных курсов повышения квалификации и формированием сетевых сообществ дошкольных педагогов для обмена опытом. Только совместными усилиями можно обеспечить качественное и безопасное включение цифровых технологий в образовательную среду дошкольного учреждения.

Список использованной литературы

1. Буслаева Е. Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 159–171.

2. Марковников Е. Ю. Компьютерные технологии как средство формирования безопасного поведения у детей дошкольного / Е.Ю. Марковников, А. Р. Галлямова // Образование и воспитание. – 2018. – № 4. – С. 19–21.

## ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРНЫХ СХЕМ

**Майстрович Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н. Мазуркевич, канд. филол. наук, доцент**

В современном образовательном процессе особое значение приобретает формирование орфографических умений у младших школьников, поскольку грамотное письмо выступает важным компонентом общего речевого развития и успешного усвоения языка. Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения эффективности

обучения орфографии в начальной школе с учётом индивидуальных особенностей учащихся. Многие дети испытывают трудности в освоении орфографических правил, что негативно сказывается на уровне их письменной грамотности [1, с. 42]. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования опорных схем для формирования орфографических умений у учащихся 3 класса.

Психолого-педагогические особенности младших школьников (возраст 8–9 лет) характеризуются недостаточной произвольностью внимания и высокой восприимчивостью к наглядным средствам обучения. Так, Л.Г. Парамонова обращает внимание на то, что орфографические затруднения младших школьников во многом обусловлены не отсутствием знаний, а несформированностью произвольного внимания и навыков самопроверки [2, с. 88]. Это делает опорные схемы эффективным дидактическим инструментом, который представляет собой структурированные графические или словесно-графические модели, отражающие связи между звуками, буквами и орфографическими правилами. Исследователь О.В. Зеленко отмечает, что использование опорных схем способствует формированию деятельностного подхода к изучению орфографии, так как учащийся не просто воспроизводит готовый материал, но и активно структурирует его, осознавая причинно-следственные связи [3, с. 5]. Кроме того, использование схем способствует интеграции зрительных, слуховых и моторных каналов восприятия. По мнению Д.Н. Богоявленского, такой комплексный подход усиливает закрепление материала и формирует прочные орфографические навыки [1, с. 44].

Экспериментальная работа проводилась на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря имени генерала Бородунова Е.С.» в 3 классе. В эксперименте приняли участие 28 учащихся. На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности орфографических умений. Учащимся был предложен словарный диктант из 20 слов и текст с пропущенными орфограммами. Критерии оценивания: высокий уровень (0–2 ошибки), средний уровень (3–5 ошибок), низкий уровень (6 и более ошибок). Результаты показали, что высокий уровень имеют только 25 % учащихся, средний – 40 %, низкий – 35 %.

На формирующем этапе была разработана и апробирована методика использования опорных схем. На каждом уроке русского языка при изучении орфографических тем (безударные гласные в корне, парные согласные, непроверяемые написания) учащиеся работали с опорными схемами, которые создавались коллективно при объяснении нового материала, использовались как алгоритм при выполнении упражнений и применялись для самопроверки.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика. Результаты опытно-экспериментальной работы показали положительную динамику: высокий уровень продемонстрировали 45 % учащихся, средний уровень – 45 %, низкий уровень – 10 %. Анализ письменных работ показал, что учащиеся стали более осознанно подходить к проверке орфограмм, появилось умение объяснять свой выбор, опираясь на алгоритм. Количество ошибок на изученные правила снизилось в среднем на 40 %.

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила эффективность использования опорных схем для формирования орфографических умений у учащихся 3 класса. Систематическое применение наглядных моделей способствует осознанному усвоению орфографических правил, развитию орфографической зоркости и навыков самоконтроля, что ведёт к повышению общей грамотности младших школьников.

Список использованной литературы

1. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 416 с.

2. Парамонова, Л.Г. Как повысить грамотность учащихся / Л.Г. Парамонова. – СПб.: КАРО: Дельта, 2005. – 304 с.

3. Зелянко, В.У. Арфаграфічныя ўменні і навыкі як дзейнасны складнік навучання беларускаму правапісу / В.У. Зелянко // Беларуская мова і літаратура. – 2016. – № 6. – С. 3–9.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Манькова Виктория (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент)**

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения – приоритетная задача государственной политики Республики Беларусь, где особую значимость приобретает проблема формирования ЗОЖ в младшем школьном возрасте, когда закладываются базовые представления о ценности здоровья, формируются устойчивые поведенческие привычки [1].

Ключевая роль в формировании ЗОЖ принадлежит учебному предмету «Человек и мир», а именно образовательному компоненту «Человек и его здоровье» [2]. Однако существует противоречие между декларируемой ценностью здоровья и реальным уровнем сформированности культуры здоровья у младших школьников. Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности методики формирования представлений о ЗОЖ у учащихся 3 класса.

Экспериментальное исследование было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозыря». В эксперименте приняли участие 52 учащихся 3-х классов: 26 человек в экспериментальной группе (3 «А») и 26 – в контрольной (3 «Б»).

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для диагностики использовались: авторская анкета, методика незаконченных предложений, наблюдение.

В экспериментальной группе обучение включало: интерактивные методы, мини-исследования и практические работы, здоровьесберегающие технологии, проектную деятельность, взаимодействие с семьей. В контрольной группе обучение осуществлялось по традиционной методике.

На констатирующем этапе исходный уровень в группах существенно не различался (таблица 1).

Таблица 1 – Уровень сформированности представлений о ЗОЖ на констатирующем этапе (в %)

| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|---|---|---|
| Высокий | 19,2 | 19,2 |
| Средний | 46,2 | 50,0 |
| Низкий | 34,6 | 30,8 |

Лишь 19 % учащихся продемонстрировали высокий уровень знаний. Наибольшие затруднения вызвали вопросы о влиянии вредных привычек, о значении режима дня и двигательной активности.

После формирующего этапа проведена повторная диагностика (таблица 2).

Таблица 2 – Уровень сформированности представлений о ЗОЖ на контрольном этапе (в %)

| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|---|---|---|
| Высокий | 37,7 | 23,1 |
| Средний | 50,0 | 50,0 |
| Низкий | 12,3 | 26,9 |

В экспериментальной группе количество учащихся с высоким уровнем увеличилось на 18,5 % (в контрольной – на 3,9 %). Доля учащихся с низким уровнем сократилась в экспериментальной группе на 22,3 % (в контрольной – на 3,9 %).

Учащиеся экспериментальной группы стали осознаннее подходить к вопросам сохранения здоровья, могут аргументировать необходимость соблюдения режима дня, правильного питания. Значимые изменения произошли в деятельностном компоненте: учащиеся стали чаще применять знания в повседневной жизни.

Результаты эксперимента доказывают, что целенаправленная работа по формированию ЗОЖ с использованием активных методов обучения, практико-ориентированных заданий и взаимодействия с семьей дает положительный эффект. Разработанная методика может быть рекомендована к использованию в практике работы учителей начальных классов.

Список использованной литературы

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в педагогике здоровья / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 5–24.

2. Учебная программа по учебному предмету «Человек и мир» для I–III классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – URL: https://adu.by/images/2024/08/28/up-chel-i-mir-1-3kl-rus.pdf (дата обращения 16.03.2026).

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИИ И БЕРЕЖЛИВОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ 5–6 лет

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

С ранних лет жизни ребенок видит дома и в учреждении дошкольного образования пример бережного отношения взрослых к энергоресурсам. Если он в различных видах детской деятельности будет усваивать понятие энергосбережения и понимать, как на благо страны может быть использована эта экономия, то из него вырастет достойный, ответственный гражданин своей страны. С этой целью необходимо выстроить систему воспитания бережливых и экономных отношений. Самым продуктивным методом в работе с детьми дошкольного возраста является игра, которая поможет ненавязчиво освоить азы бережливости и экономии энергоресурсов.

В нашем арсенале – целый ряд авторских игр, рожденных творческим поиском: настольная игра «Деньги считаем, энергоресурсы сберегаем», удостоенная 3-го места на областном конкурсе в 2023 году, и дидактическая игра «Бренды Беларуси – тренды энергоэффективности!», завоевавшая 1-е место в энергомарафоне в Республике Беларусь в 2024 году.

Важные аспекты экономии и бережливости в представлениях детей дошкольного возраста:

1. Вода – источник жизни. Важно с детства учить детей бережно относиться к воде: регулировать напор крана, использовать стакан для полоскания зубов, мыть посуду в тазу, сообщать о протечках и использовать дождевую воду для полива растений и др.

2. Тепло в доме – это не только комфорт, но и ресурс, который требует бережного отношения. Ребёнок должен понять, что для сохранения тепла в доме и чтобы не приходилось много платить за отопление, нужно всегда закрывать окна и двери.

3. Электроэнергия – это не просто свет, а семейный бюджет, требующий формирования правильных привычек с детства. Дети должны научиться основным правилам: всегда выключать свет, когда выходят из комнаты; не оставлять электроприборы в режиме ожидания, когда ими не пользуются, использовать энергосберегающие лампочки и приборы класса А+.

4. Альтернативные источники – это наше будущее. Это не только забота об окружающей среде, но и разумное использование ресурсов, которые не иссякнут завтра. В дошкольном возрасте дети должны иметь представление о зелёной энергии: ветрогенераторах, солнечных батареях, гидроэлектростанциях [1].

Настольная игра «Деньги считаем, энергоресурсы сберегаем» в увлекательной форме знакомит с основами финансовой грамотности и способами экономии энергии в быту.

Данная настольная игра имеет композиционное построение:

– игровой замысел (это то, во что будут играть дети);

– содержание игры (та сфера деятельности, которая воспроизводится ребёнком, то есть ход игры);

– роль (дети в роли клиентов банка);

– правила игры (определяют и регулируют поведение и взаимоотношение участников игры и решение поставленных задач);

– игровые действия (проявление активности детей в игровых целях: скопить больше денег посредством экономии природных ресурсов);

– игровая ситуация (место игры, где дети будут играть, то есть игровое поле;

– итог игры.

Дидактическая игра «Бренды Беларуси – тренды энергоэффективности!» – игра с механизмом вращающихся шестеренок. Она развивает мелкую моторику, вызывает положительные эмоции и длительный интерес к выполнению заданий, акцентирует внимание на примерах белорусских предприятий, успешно внедряющих энергоэффективные технологии. Игра включает в себя 24 буклета с заданиями – по четыре на каждую область Республики Беларусь. Игра также расширяет представление об областных городах Республики Беларусь, открывая ребятам знания о ведущих промышленных предприятиях страны, занимающихся производством одежды, обуви, мебели, бытовой техники и продуктов питания и их брендовой продукции. Это позволяет показать ребятам экономическое развитие страны и вызывает чувство гордости за продукцию наших ведущих предприятий.

Данные игры включают в содержание образовательной области «Ребенок и общество».

Апробация авторских дидактических игр показала, что они являются эффективным средством формирования представлений воспитанников о простейших способах экономии и бережливости воды, электрической и тепловой энергии.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО, 2023.-380с.

# СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Мерчицкая Елена (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.В. Буркова, канд. филол. наук**

Дошкольное детство – важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Согласно теоретическим позициям психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), игра является ведущим видом деятельности дошкольника.

Только в игре ребенок легко и радостно раскрывает свои творческие способности, усваивает и закрепляет новые знания, развивает моторику, наблюдательность, фантазию, память, учится думать, анализировать, преодолевать трудности, одновременно впитывая в себя неоценимый опыт общества. Игровые занятия для ребенка являются одним из самых эффективных методов для развития речи.

В современной классификации игры детей дошкольного возраста делятся на две большие группы: творческие и игры с правилами. В зависимости от характера творчества детей, от игрового материала, используемого в играх, творческие игры делятся на режиссерские, сюжетно-ролевые, театрализованные, игры со строительным материалом.

Сюжетно-ролевая игра представляет собой основной вид игры дошкольника. Д. Б. Эльконин отмечает, что «сюжетно-ролевая игра – это наиболее совершенная, развернутая форма игры, которая позволяет развиваться всем сторонам психики ребенка» [1, с. 35]. В ходе таких игр дошкольники вступают между собой в реальные организационные отношения (распределяют роли, определяют сюжет игры и пр.). Одновременно между ними происходит установление сложных ролевых отношений (пациента и врача, матроса и капитана, мамы и дочки, и т.п.). В качестве отличительной особенности игровой воображаемой ситуации выступает действие дошкольника не в видимой, а в мысленной ситуации, вследствие чего его действие определяет мысль, а не вещь. Тем не менее, в игре мысль всегда нуждается в поддержке, ввиду чего одна вещь часто заменяется на другую (ложка заменяет волшебную палочку), что позволяет выполнить необходимое действие.

Рассуждая о структуре сюжетно-ролевой игры, Д. Б. Эльконин выделяет: воображаемую ситуацию; замысел; сюжет; игровые действия; ролевое поведение, содержащее речь дошкольника; правила поведения, определенные ролью [1].

Наиболее общим мотивом сюжетно-ролевой игры является стремление дошкольника к совместной с взрослыми социальной жизни. Данное стремление при этом, с одной стороны, сталкивается с недостаточной подготовкой дошкольника к его реализации, а с другой – с ростом у детей самостоятельности. Указанное противоречие может быть решено в сюжетно-ролевой игре, в которой играющий роль взрослого ребенок воспроизводит свои отношения, деятельность и жизнь.

Специфика игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста заключается в том, что дошкольники воссоздают те или иные явления, действия, взаимоотношения окружающей действительности самобытно. Оригинальность действий состоит в специфике восприятия дошкольников, постижение и осознание ими тех или иных факторов, явлений, наличием или отсутствием опыта и непосредственностью чувств.

Сюжетно-ролевые игры помогают выработать чувство родного языка и умение правильно произносить слова, легко усваивать его грамматические нормы. Современная речевая дидактическая игра является теми условиями, в которых может быть реализована речевая практика [2, с. 24]. В ходе игры ребенок вслух разговаривает с игрушкой, говорит и за себя, и за нее, подражает гудению самолета, голосам зверей и т. д. В процессе игры педагог много разговаривает с детьми, в результате чего у неговорящего ребенка возникает

потребность в речевом общении. Ему хочется попросить взрослого о чем-либо, сообщить ему что-то.

Развитие диалогической речи в сюжетно-ролевой игре будет проходить эффективно при соблюдении следующих педагогических условий: 1) организация сюжетно-ролевых игр на основе пересказа знакомых сказок или реальных событий; 2) коллективное придумывание нового сюжета игры, с ориентиром на партнера-сверстника; 3) внесение проблемных ситуаций в самостоятельную сюжетно-ролевую игру дошкольников.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра выступает в качестве основного средства развития диалогической речи детей среднего дошкольного возраста, поскольку в таких играх инсценируются различные модели жизненных ситуаций, у детей возникает естественная потребность в инициативной речи. Эффективное использование сюжетно-ролевой игры в развитии речи детей свидетельствует о том, что обогащается словарный запас, а диалоги становятся самостоятельными и содержательными.

Список использованной литературы

1. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 2014. – 226 с.

2. Михайленко, Н. Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 4. – С. 23–30.

## СИСТЕМА РАБОТЫ НАД МАЛЫМИ ФОЛЬКЛОРНЫМИ ЖАНРАМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 3 КЛАССЕ

**Микалюк Анжелика (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – П.Е. Ахраменко, канд. филол. наук, доцент**

В начальном образовании Беларуси предмет «Литературное чтение» играет ключевую роль в формировании духовно-нравственного потенциала учащихся. Учебная программа для III класса ориентирует на приобщение школьников к национальным культурным ценностям [1]. Богатейшим ресурсом для этого являются малые фольклорные жанры, которые, по мнению Н.С. Старжынской, служат основой для развития речи детей [2, с. 112]. Однако работа с ними часто носит фрагментарный характер и сводится к поверхностному заучиванию, что особенно актуально в условиях билингвальной культуры Беларуси.

Цель исследования – теоретически обосновать и представить элементы работы над малыми фольклорными жанрами (пословицами, поговорками и загадками) на уроках литературного чтения в 3 классе, которая будет способствовать активизации познавательной деятельности и речевому развитию учащихся.

Малые фольклорные жанры являются уникальным средством обогащения словарного запаса и формирования нравственных представлений учащихся. В белорусской методической традиции особое внимание уделяется сопоставительному анализу фольклора разных народов, что способствует воспитанию уважения к культуре своей страны и соседей [3, с. 45]. К 3 классу учащиеся уже знакомы с фольклором, поэтому предлагаемая нами система работы строится на принципах преемственности и деятельностного подхода [4, с. 98] и включает три этапа.

Теоретико-ознакомительный этап (I полугодие) направлен на углубление знаний о жанровых особенностях произведений. Учащиеся учатся различать пословицу и поговорку, понимать иносказательный смысл загадки. Особое внимание уделяется сравнению белорусских и русских пословиц, отражающих схожие житейские мудрости. Используются приёмы сопоставительного анализа и игра «Найди пару».

Аналитико-исследовательский этап (II полугодие) предполагает наблюдение над языком произведений. Школьники находят ключевые образы, объясняют значение устаревших слов. Эффективными приёмами являются «Восстановление деформированного текста», «Объясни смысл», подбор пословиц к жизненной ситуации или к содержанию литературного произведения [5].

Творческо-продуктивный этап (3–4 классы) реализует принцип «от читателя – к творцу». Учащиеся включаются в активную деятельность: сочинение загадок по аналогии,

иллюстрирование пословиц, использование игры «Перакладчык», создание мини-проектов («Пословицы в речи моей семьи», «Параллели в белорусском и русском фольклоре»).

Апробация элементов системы работы над малыми фольклорными жанрами проводилась на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря» в 3 «А» классе. Первичная диагностика показала, что 62 % учащихся знают 1–2 пословицы, но затрудняются в объяснении их смысла. После работы, содержанием которой являлись направления творческо-продуктивного этапа, результаты улучшились: 78 % школьников смогли привести примеры пословиц на белорусском и русском языках и объяснить их значение применительно к конкретной ситуации. Особый интерес вызывало у детей задание на сочинение загадок.

Таким образом, работа над малыми фольклорными жанрами позволяет эффективно решать задачи начального литературного образования в соответствии со стандартом образования Республики Беларусь. Результаты апробации подтверждают, что систематическая работа над пословицами, поговорками и загадками способствует активизации познавательной деятельности, речевому развитию учащихся, приобщению школьников к национальным культурным традициям и в целом к чтению художественных текстов.

Список использованной литературы

1. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» для III класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования. – Мн. : Национальный институт образования, 2023. – 24 с.

2. Старжынская, Н. С. Развіццё маўлення малодшых школьнікаў сродкамі фальклору / Н. С. Старжынская // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2021. – № 4. – С. 110–117.

3. Валочка, Г. М. Методыка выкладання беларускай мовы ў пачатковых класах / Г. М. Валочка. – Мн. : Вышэйшая школа, 2020. – 288 с.

4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2021. – 464 с.

5. Свириденко, В. И. Русская литература в начальной школе: теория и практика / В. И. Свириденко. – Мн. : Национальный институт образования, 2022. – 312 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ

**Миранкова Мария (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н.Полын, старший преподаватель**

В статье рассматривается актуальная проблема экологического образования детей младшего дошкольного возраста. Обосновывается ведущая роль метода наблюдения как основного средства формирования первичных представлений о живой природе. Анализируются психофизиологические особенности детей 3–4 лет, определяющие специфику организации наблюдений. Представлены методические требования к проведению наблюдений в младшей группе, их виды (кратковременные и длительные, индивидуальные и фронтальные) и структура. Делается вывод о значении эмоционального компонента и личностно-ориентированного подхода в процессе ознакомления с природой [3].

Ранний дошкольный возраст является важнейшим этапом в становлении личности ребенка, его отношения к окружающему миру. Именно в этот период закладывается фундамент познавательного интереса и формируются первичные образы действительности. Одним из ключевых направлений образовательной работы с детьми 3–4 лет является ознакомление с природой и формирование начал экологической культуры. Живая природа — растения, животные, человек — представляет для малыша особый интерес благодаря своей динамичности, разнообразию и эмоциональной насыщенности.

Наблюдение — это сложная познавательная деятельность, позволяющая детям под руководством педагога проникать в суть явлений, устанавливать простейшие связи и отношения в мире природы [1, с. 45].

Для детей младшего дошкольного возраста, с присущим ему наглядно-действенным мышлением, наблюдение является тем инструментом, который позволяет «прикоснуться» к объекту познания, увидеть его в естественных условиях.

Дети четвертого года жизни отличаются высокой любознательностью, но их внимание неустойчиво, а восприятие тесно связано с практическими действиями. Ребенок познает объект, манипулируя им: трогает, гладит, нюхает, пытается удержать [2].

Работа по формированию представлений о живой природе строится на материале ближайшего окружения. Основные объекты: комнатные растения, обитатели уголка природы (рыбки, птицы, морские свинки), животные и птицы на прогулке.

В младшей группе ставятся следующие задачи:

1. Узнавать и называть объекты живой природы.

2. Выделять яркие морфологические признаки (части тела, окраска, издаваемые звуки).

3. Понимать простейшие потребности живого организма (нуждается в воде, пище).

В практике работы с младшими дошкольниками используются различные виды наблюдений:

1. Кратковременные наблюдения (эпизодические). Формируют знания о цвете, форме, величине, характере поверхности объекта. Проводятся для ознакомления с новым объектом или фиксации его яркого проявления.

2. Длительные наблюдения (за ростом и развитием). Проводятся для демонстрации изменений в природе. Например, наблюдение за ростом лука в стакане с водой, за распусканием почек на ветке. Такие наблюдения требуют зарисовок или фиксации изменений на картинках, так как удержать всю цепочку в памяти ребенок 3–4 лет не может.

3. Наблюдения за трудом взрослых в природе. Демонстрация того, как воспитатель или помощник воспитателя ухаживают за растениями и животными, формирует у детей понимание ценности труда и закладывает основы подражания [4].

Таким образом, формирование представлений о живой природе у детей младшей группы — процесс, требующий систематической и целенаправленной работы. Наблюдение выступает в качестве ведущего и наиболее адекватного возрастным особенностям метода познания. Правильно организованное наблюдение позволяет не только накопить конкретные знания о растениях и животных, но и развить сенсорные способности, речь, мышление, а главное — заложить основы эмоционально-положительного, бережного отношения ко всему живому.

Список использованной литературы

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

2. Варивода, В.С. Экологическое воспитание дошкольников / В.С. Варивода. – 5-е изд. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 124 с

3. Молодова, Л.П. Методика работы с детьми по экологическому воспитанию / Л.П. Молодова. – Мн. : Современная школа. – 512 с.

4. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. – М. : Карапуз, 2001. – 432 с.

## ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПЛАКАТА)

**Мозоль Ольга (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.А. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Развитие связной речи и творческого мышления у детей дошкольного возраста является одной из ключевых задач современного образования. Особое внимание уделяется

методам, способствующим формированию у детей способности к рассказыванию — средству выражения эмоций, построения логических связей и социализации. Одним из эффективных инструментов является технология визуализации, в частности, один из ее приемов — интерактивный плакат.

Л.С. Выготский подчеркивал роль наглядности и опоры на образ в формировании речи и мышления [1]. А.В. Запорожец [2] и Д.Б. Эльконин
[3] рассматривали игру как ведущую деятельность дошкольника, в которой визуальные стимулы способствуют речевому развитию. Современные исследования Е.Е. Кравцовой подтверждают, что визуализация активизирует эмоционально-смысловое восприятие и способствует формированию сюжетной речи [4].

Плакат – это наглядное изображение, которое может быть использовано в самых различных целях: реклама, агитация, обучение и т. д. Важно то, что плакат по своей сути – это средство предоставления информации, то есть основная его функция – демонстрация материала.

Под интерактивностью понимается способность информационно-коммуникационной системы активно и разнообразно реагировать на действия пользователя. «Визуальные средства обучения позволяют детям не только лучше воспринимать информацию, но и активно включаться в процесс её осмысления» — отмечает Л.С. Выготский исследованиях высших психических функций [1].

Преимуществами интерактивного плаката являются:

• высокая интерактивность – диалог между воспитателем и воспитанниками посредством данной программы;

• простота в использовании – интерактивный плакат не требует инсталляций, имеет простой и понятный интерфейс;

• богатый визуальный материал – яркие анимации явлений и процессов, фотографии и иллюстрации, что дает преимущество над другими продуктами и средствами обучения;

• групповой и индивидуальный подход – позволяет организовать работу как со всей группой (использование на интерактивной доске), так и с каждым отдельным воспитанником;

• учебный материал программ представлен в виде логически завершенных отдельных фрагментов, что позволяет воспитателю конструировать образовательную деятельность в соответствии со своими задачами [4, с. 83].

Методика обучения творческому рассказыванию с использованием интерактивного плаката состоит из следующих этапов.

Этап 1: Мотивационно-подготовительный.

- Ознакомление с плакатом, обсуждение изображений.
- Ввод новых слов и понятий.
- Мини-игры на внимание и ассоциации.

Этап 2: Конструирование рассказа.

- Выбор персонажа, места действия, события.
- Построение начала, развития и завершения сюжета.
- Использование пиктограмм, стрелок, цветовых маркеров.

Этап 3: Презентация и рефлексия.

- Рассказывание истории перед группой.
- Обсуждение: что было интересно, что можно изменить.
- Рефлексия: «Как ты придумал эту историю?», «Что тебе помогло?».

В качестве примера использования интерактивного плаката мы рассмотрим следующие наши разработки:

«Плакат эмоций» — визуальное поле с лицами, ситуациями и пиктограммами, позволяющее детям строить рассказы о чувствах.

«Сказочный маршрут» — плакат с дорожками, по которым дети «ведут» героя, создавая рассказ.

«Магнитный театр» — доска с магнитными элементами, где дети разыгрывают истории и озвучивают их.

Обучение творческому рассказыванию детей 5–6 лет с использованием технологии визуализации — это перспективное направление, объединяющее классические психолого-педагогические подходы и современные интерактивные средства. Визуализация, реализуемая через интерактивные плакаты, не только облегчает процесс формирования связной речи, но и стимулирует воображение, эмоциональное развитие и мотивацию ребёнка к речевому самовыражению.

Таким образом, технология визуализации на основе интерактивного плаката может рассматриваться как эффективное средство обучения творческому рассказыванию, способствующее формированию у детей не только речевых, но и когнитивных, эмоциональных и коммуникативных компетенций.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983.
2. Запорожец, А.В. Развитие восприятия и действия у ребёнка / А.В. Запорожец. — М. : Наука, 1986.
3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — М. : Институт развития личности, 2001.
4. Кравцова Е.Е. Психология развития дошкольника / Е.Е. Кравцова. — М. : Академкнига, 2010.
5. Волкова, Н. А. Разработка и использование интерактивных плакатов. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2017/11/28/master-klass-razrabotka-i-ispolzovanie-interakti-vnyh-plakatov (дата обращения 15.01.2026).

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

**Морозова Светлана (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – П.Е. Ахраменко, канд. филол. наук, доцент**

В условиях модернизации белорусского образования особое внимание уделяется формированию метапредметных компетенций. Образовательный стандарт начального образования Республики Беларусь ориентирует педагогов на формирование у младших школьников универсальных учебных действий, которые становятся основой для успешного обучения на всех последующих ступенях [1]. Речь идёт о способности детей не просто воспроизводить полученные знания, а самостоятельно добывать информацию, планировать свою деятельность, взаимодействовать с окружающими.

Начальная школа закладывает фундамент этих важнейших умений. Особую роль в этом процессе играют уроки обучения грамоте. Именно здесь ребёнок делает первые шаги в осознанном анализе языкового материала, учится работать с текстом, осваивает приёмы самоконтроля и сотрудничества.

Цель настоящей статьи – описать методику формирования метапредметных компетенций на уроках обучения грамоте и представить результаты её апробации.

В современной педагогической науке метапредметные компетенции трактуются как освоенные обучающимися способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении реальных жизненных задач [2, с. 14].

Принято выделять три основные группы универсальных учебных действий (далее УУД): 1) познавательные, включающие общеучебные и логические действия, а также действия постановки и решения проблем; 2) регулятивные, обеспечивающие организацию учащимися учебной деятельности; 3) коммуникативные, отвечающие за продуктивное взаимодействие и сотрудничество [3, с. 42].

Возрастные особенности младших школьников создают благоприятные условия для формирования всех групп УУД. В этот период активно развиваются произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексия.

На начальном этапе обучения главная задача – познакомить детей с основами учебной деятельности, помочь им освоить приёмы работы с языковым материалом. Для развития познавательных действий эффективны упражнения со звуковыми и буквенными

схемами, задания на группировку слов по различным признакам, сравнение языковых единиц. К примеру, анализируя слова «нос» и «нёс», первоклассники учатся замечать разницу в звучании и значении, что способствует формированию аналитических умений.

Регулятивные умения отрабатываются при выполнении действий по алгоритму. Учитель предлагает памятки для звукового анализа или списывания, и дети постепенно привыкают действовать по плану. Важным приёмом становится взаимопроверка и самопроверка. Для самооценки удобно использовать сигнальные карточки, позволяющие ребёнку сообщить о степени понимания материала. Коммуникативные навыки развиваются в процессе парной работы. Познавательные УУД совершенствуются через поиск информации, установление причинно-следственных связей между языковыми явлениями.

Экспериментальная проверка формирования уровня метапредметных компетенций осуществлялась на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря» в 2025/2026 учебном году. В исследовании участвовали 23 ученика 1 класса. Экспериментальную группу составили 11 человек, контрольную – 12 человек.

На первом этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности метапредметных компетенций. Диагностический инструментарий включал задания на оценку познавательных, регулятивных и коммуникативных умений. Высокий уровень в контрольной группе – 45 %, в экспериментальной – 35 %.

В течение формирующего этапа в экспериментальной группе на уроках обучения грамоте систематически применялись такие задания, как найди похожие рисунки, чем похожи буквы, опиши картинку и др. В контрольной группе обучение осуществлялось по традиционной методике.

На контрольном этапе в экспериментальной группе отмечен существенный рост показателей по всем трём группам универсальных учебных действий. Высокий уровень в контрольной группе повысился до 50 %, в экспериментальной – 55 %. Учащиеся стали увереннее ориентироваться в источниках информации, быстрее находить необходимые сведения, точнее формулировать вопросы и ответы. Наиболее существенные улучшения наблюдались в сфере познавательных и коммуникативных умений.

Список использованной литературы

1. Аб зацвярджэнні Адукацыйнага стандарту пачатковай адукацыі [Электронны рэсурс] : Пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 26 снежня 2018 г., № 125. – URL: https: //adu.by/ (дата обращения: 10.02.2026).

2. Жук, А.И. Метапредметный подход в образовании: теория и практика / А.И. Жук, О.Б. Даутова. – Мн. : БГУ, 2018. – 214 с.

3. Сторожева, Н.Л. Формирование универсальных учебных действий младших школьников: пособие для учителей / Н.Л. Сторожева. – Мн. : Пачатковая школа, 2020. – 128 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

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

Современные тенденции в образовательной деятельности ставят перед педагогами новые задачи, связанные с эффективным использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР). «Электронный образовательный ресурс (ЭОР)» – образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [1].

Формирование у педагогов достаточных компетенций для работы с электронными образовательными ресурсами, осознание их роли в образовательном процессе и готовность использовать их в практике становится важным аспектом современного педагогического сопровождения. Поэтому одной из ключевых задач, стоящих перед дошкольными образовательными учреждениями, является обучение педагогов эффективному использованию ЭОР. Это включает в себя не только технические навыки работы с различной компьютерной техникой и цифровыми платформами, но и понимание того, как

интегрировать эти ресурсы в образовательный процесс. Педагоги должны уметь адаптировать ЭОР под свои образовательные цели, учитывать индивидуальные особенности детей. Кроме того, важно развивать критическое мышление у педагогов в отношении ЭОР, т. к. далеко не все ЭОР качественны и подходят для работы с детьми дошкольного возраста.

С целью изучения сформированности профессиональной компетентности педагогов в использовании ЭОР при ознакомлении детей с изобразительным искусством нами использовался комплекс методик: изучение плана методической работы, анкетирование педагогов,экспертная оценка деятельности воспитателей со стороны старшего воспитателя.

Анализ плана методической работы выявил крайне низкую интенсивность мероприятий по направлению ЭОР/ИКТ (всего 2 события в год). Эпизодический характер обучения (раз в полугодие) носит скорее ознакомительный, чем обучающий характер. Такого объема недостаточно для формирования устойчивых компетенций у педагогов по вопросам использования электронных образовательных ресурсов.

Анкетирование педагогов показало, что высокий уровень владения ЭОР у педагогов не выявлен. Средний уровень владения ЭОР выявлен у 4 педагогов (44 %).Эти педагоги иногда используют ЭОР как дополнение к традиционным методам. Многие пользуются интерактивными презентациями или же показывают репродукции на экране. Низкий уровень владения ЭОР выявлен у 5 педагогов (56 %). Педагоги не пользуются ЭОР на занятиях по ознакомлению с изобразительным искусством. Основными причинами педагогами указывали возраст, недостаток времени, сложность в освоении компьютерных технологий.

Экспертная оценка в целом подтвердила результаты анкетирования педагогов. Высокий уровень профессиональной компетентности в области ЭОР у педагогов не выявлен. Средний уровень владения ЭОР выявлен у 2 педагогов (22 %). Они используют ЭОР как средство наглядности (просмотр презентаций, видео). Низкий уровень профессиональной компетентности в области ЭОР выявлен у большинства педагогов, а именно у 7 (78 %). Используют ЭОР только при просмотре мультфильма или при включении фоновой музыки. Испытывают затруднения при работе с оборудованием. Не умеют пользоваться интерактивной доской и проектором. Часто обращаются с базовыми вопросами («как включить», «как найти файл»). Некоторые педагоги избегают использования ЭОР, ссылаясь на технические трудности.

Представления педагогов о ЭОР размыты. Они не придают особенного внимания ЭОР, что зачастую превращает их использование в формальное дополнение к занятию, а не эффективный педагогический инструмент.

Полученные результаты позволили определить необходимость организации и проведения специального методического сопровождения педагогов по использованию электронных образовательных ресурсов в процессе ознакомления детей с изобразительным искусством на формирующем этапе исследования.

Таким образом, современное дошкольное образование требует от педагогов не только владения новыми технологиями, но и способности адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Эффективное использование ЭОР может значительно повысить качество образовательного процесса, однако для этого необходимо системное обучение и поддержка педагогов на всех уровнях. В конечном итоге, успешная интеграция электронных образовательных ресурсов в практику зависит от готовности педагогов к изменениям и их стремления к постоянному развитию, что в свою очередь будет способствовать формированию более качественного и доступного образования для всех детей.

Список использованной литературы

1. ГОСТ Р 52653–2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. «Термины и определения». Утверждены приказом Ростехрегулирования от 27.12.2006 г. № 419-ст URL: https://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_259535/ (дата обращения: 01.03.2026).

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Никитина Алёна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.В. Буркова, канд. филол. наук**

Дошкольный возраст – это сензитивный период, который наиболее благоприятен для развития речи, формирования культуры речевого общения. В этом возрасте дети начинают осваивать не только словарный запас, но и грамматические конструкции, учатся строить связные высказывания. Развитие речи детей дошкольного возраста является одной из приоритетных образовательных областей в системе дошкольного образования Республики Беларусь.

Период среднего дошкольного возраста (4–5 лет) занимает особое место в системе возрастной периодизации, поскольку именно на этом этапе происходят качественные изменения в психическом и речевом развитии ребенка. Речь ребенка постепенно отрывается от конкретной ситуации, приобретая черты внеситуативности. Если в три года понимание и высказывание были преимущественно в связке с видимым предметом, то в пять лет ребенок уже может говорить о том, чего нет в поле его зрения.

При характеристике цели речевого развития в современной лингводидактике и психолингвистике подчеркиваются два основополагающих требования к речи ребенка, которые находятся в неразрывном единстве:

1) *правильность речи*, что означает осознанное и уместное употребление языковых единиц в полном соответствии с нормами языка. Данное требование носит комплексный характер и включает в себя: семантическую правильность, грамматическую правильность и фонетическую правильность;

2) *коммуникативная целесообразность* предполагает не просто формальное знание норм, а оптимальное использование языка в конкретных условиях общения. Ребенок должен уметь выбирать языковые средства в зависимости от цели высказывания, ситуации и сверстника. Показателями коммуникативной целесообразности являются: лексическое богатсво, выразительность, точность, соблюдение правил речевого этикета.

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [1, с. 10]. У ребенка пятого года жизни совершенствуется связная, монологическая речь. Он может без помощи взрослого передать содержание небольшой сказки, рассказа, мультфильма, описать те или иные события, свидетелем которых он был.

В контексте работы с детьми средней группы реализуются следующие задачи развития связной речи, которые детерминированы возрастными психофизиологическими особенностями и включают в себя:

1) *обогащение словаря:* активный словарь детей возрастает до 2000–2500 слов; в речь вводятся существительные, обозначающих профессии, орудия труда; глаголы, характеризующие трудовые действия; прилагательные, обозначающие свойства и качества предметов (материал, форма, цвет);

2) *формирование грамматического строя речи:* обучение правильному согласованию слов в предложении, использованию предлогов (в, на, под, около), образованию форм множественного числа существительных (теленок – телята), правильному оформлению речевого высказывания, изменению существительного по числам, падежам, правильному образованию названий детенышей животных в единственном и множественном числе, названия предметов посуды;

3) *воспитание звуковой культуры речи:* совершенствование фонематического слуха, закрепление правильного произношения всех звуков (особое внимание уделяется свистящим, шипящим и сонорным звукам), отработка интонационной выразительности;

4) *развитие связной речи:* переход от ситуативной (диалогической) речи к контекстной (монологической); обучение составлению описательных рассказов (об игрушке, предмете) и повествовательных рассказов (по картинке, из личного опыта) из 5–6 предложений; формирование умения пользоваться в общении разными типами предложений в зависимости от характера поставленного вопроса.

Педагогическая поддержка в развитии связной речи включает:

– *создание развивающей среды:* важно обеспечить детям доступ к разнообразным материалам (книги, игрушки, художественные материалы), которые стимулируют их интерес и побуждают к общению;

– *использование игровых методов:* игровая деятельность является основным способом обучения дошкольников. Ролевые игры, театрализованные представления и диалоги способствуют активизации речевой деятельности;

– *интеграцию различных видов деятельности:* сочетание изобразительного искусства, музыки и физической активности создает условия для комплексного развития речи.

Таким образом, развитие связной речи у детей среднего дошкольного возраста требует системного подхода, включающего в себя как педагогические методы, так и понимание психологических характеристик развития детей.

Список использованной литературы

1. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольника / О. С. Ушакова. – М. : Сфера, 2008. – 122 с.

## АНАЛІЗ СРОДКАЎ СТВАРЭННЯ ПЕЙЗАЖА ЯК КАМПАНЕНТ ЧЫТАЦКАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ

**Паскрэбка Дар'я (БДПУ, г. Мінск)**
**Навуковы кіраўнік – А.С. Васілеўская, канд. філал. навук, дацэнт**

У сучаснай пачатковай адукацыі асаблівая ўвага надаецца фарміраванню чытацкай кампетэнцыі як найважнейшага кампанента асабістага развіцця чалавека. У гэтым кантэксце становіцца актуальным вывучэнне сродкаў, якія прымяняюцца пры стварэнні мастацкага пейзажа як аднаго з ключавых спосабаў фарміравання эмацыянальнана-вобразнага ўспрымання тэксту. Мастацкі пейзаж не толькі ўпрыгожвае літаратурны твор, але і выконвае функцыю стварэння эмацыянальнага фону, перадачы настрою і рэалізацыі ідэі твора. Аналіз сродкаў апісання прыроды з'яўляецца важным этапам у развіцці чытацкай кампетэнцыі, паколькі спрыяе развіццю ўяўлення, эмпатыі і здольнасці да інтэрпрэтацыі мастацкага тэксту.

У псіхолага-педагагічнай літаратуры можна сустрэць некалькі падыходаў да азначэння сутнасці паняццяў «капетэнцыя» і «чытацкая капетэнцыя». Так, А.В. Хутарскі трактуе кампетэнцыю як сукупнасць звязаных паміж сабой ведаў, уменняў, навыкаў, спосабаў дзейнасці, неабходных чалавеку для таго, каб прадуктыўна дзейнічаць у дачыненні да пэўнага круга прадметаў і працэсаў [1]. На думку І.А. Зімняй, кампетэнцыя ўяўляе сабой унутраныя патэнцыяльныя псіхалагічныя новаўтварэнні чалавека (веды, уяўленні, праграмы дзеянняў, сістэмы каштоўнасцей і адносін), якія выяўляюцца ў яго дзейнасці [2]. А.Л. Ганчарова трактуе чытацкую кампетэцыю як псіхалагічную сістэму, якая ўключае ў якасці галоўнага сістэмаўтваральнага кампанента здольнасць ператвараць змест тэксту ў змест асабістага вопыту чытача [3]. Такім чынам, чытацкая кампетэнцыя – гэта інтэграцыя ведаў і асабістага досведу, якая дазваляе чалавеку не толькі разумець тэкст, але і асэнсоўваць яго значэнне ў кантэксце свайго жыцця.

Паняцце пейзаж у літаратуразнаўства разглядаецца як «малюнкі прыроды, апісанне розных мясцовасцей» [4, с. 101].

Рэалізацыя чытацкай кампетэнцыі на практыцы патрабуе ад навучэнца ўмення раскрываць мастацкія вобразы і разумець механізмы іх стварэння. Адным з найбольш эфектыўных спосабаў развіцця гэтых навыкаў у пачатковай школе з'яўляецца непасрэдны лінгвістычны аналіз тэксту, дзе апісанне прыроды выступае аб'ектам даследавання. На прыкладзе верша Сяргея Грахоўскага «Восень», які вывучаецца ў 3 класе на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі, можна правесці аналіз сродкаў для стварэння пейзажа восені.

Аўтар выкарыстоўвае метафары і ўвасабленні, якія ажыўляюць прыроду, надаючы восені чалавечыя рысы і здольнасць да дзеяння, што стварае адчуванне руху: *Адшумела*

*лета.* Выкарыстанне эпітэтаў дапамагае канкрэтызаваць вобразы, дадаць ім колер і настрой: *росныя лугі*, *шустрыя сініцы.*

Верш вельмі багаты на асабовыя дзеясловы, што робіць пейзаж не статычным, а жывым: *адшумела лета, апусцела поле, праплываюць хмары, ляцяць журавлі, скачуць сініцы, намоклі клёны і дубы, выраслі грыбы*. С.Грахоўскі выкарыстоўвае дэталі, якія дапамагаюць чытачу «дамаляваць» карціну ў галаве: рабіна і брусніцы – уносяць чырвоны колер у асенні пейзаж; стагі, клёны, дубы, грыбы – традыцыйныя вобразы беларускага лесу і поля. На аснове гэтага аналізу можна зрабіць выснову, што восень для аўтара – гэта не толькі пара адцвітання (*апусцела, намоклі*), але і пара шчодрасці (*брусніцы, грыбы*), актыўнага жыцця прыроды (*шустрыя сініцы*). Пейзаж атрымаўся светлым, крыху сумным, але вельмі родным і пазнавальным.

Такім чынам, можна сцвярджаць, што аналіз сродкаў стварэння пейзажа з'яўляецца неад'емнай умовай фарміравання чытацкай кампетэнцыі. Праз выяўленне моўных сродкаў (метафар, эпітэтаў, асабовых дзеясловаў) навучэнцы пераходзяць ад павярхоўнага знаёмства з сюжэтам да глыбокага сэнсавага і эстэтычнага ўспрымання тэксту. Праца над пейзажам спрыяе трансфармацыі зместа тэксту ў асабісты духоўны вопыт вучня, што цалкам адпавядае сучасным патрабаванням адукацыйнага працэсу і кампетэнтнаснаму падыходу. Вынікі аналізу верша пацвярджаюць, што ўменне бачыць словы ў тэксце развівае ў чытача здольнасць да эмпатыі і самастойнай інтэрпрэтацыі мастацкага слова.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апреля. – URL: https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm (дата звароту: 15.03.2026).

2. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

3. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса / Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 4–11.

4. Рагойша, В. П. На шляху да Парнаса : даведнік маладога літаратара / В. П. Рагойша. – Мн. : Маст. літ., 20023. – 158 с.

## ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

**Петровец Елизавета (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.А. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Старший дошкольный возраст – период интенсивного формирования личности, который характеризуется становлением основ самосознания и творческой индивидуальности ребёнка в разных видах деятельности (Л.С. Выготский, Г.Г. Кравцов и др.)

Л.С. Выготский считал, что в системе факторов, определяющих становление личности, особенная роль принадлежит выразительности речи. Уже на начальных стадиях развития ребенка речь становится главным средством мышления, общения и планирования деятельности, произвольного управления поведением.

Смысловое значение звуков в речи ребенка начинает проявляться только с появлением слова. Ребенок становится внимательным к звучанию слов взрослых, в овладении звуками языка он руководствуется преимущественно то слухом, то артикуляцией.

Но ребенок не сразу овладевает системой звуков языка. В области речевого выражения и восприятия все еще четко проявляется его ритмико-интонационная настроенность. Часто ребенок схватывает слоговой состав слова, но мало обращает внимания на звуки, из которых оно состоит.

Ритмично-интонационная активность ребенка направляется в сторону стихотворения. Это характерно для всего периода дошкольного возраста, причем у

младшего дошкольника появляется преобладание ритма и интонации над словом. Дети усваивают ритм, не улавливая всех слов.

Стихотворное творчество дошкольника на первой стадии обычно сопровождается его телодвижениями. Но не все стихи непосредственно связаны с жестикуляцией. Есть песенки и прибаутки, которые не сопровождаются никакими движениями и забавляют ребенка своим содержанием, ритмом и мелодией.

С наступлением старшего дошкольного возраста формирование речи настолько значимо, что можно говорить не только об овладении им фонетикой, лексикой, грамматикой, но и о развитии содержательности, точности и выразительности.

Выразительная речь характеризуется всевозможными интонационными характеристиками: просодика, интенсивность произнесения, мелодика речи, ритм, темп, тембр голоса, логическое ударение.

Выразительность речи обеспечивает эффективность коммуникации, способствует донесению смысла высказывания до слушателей. Точное и оправданное использование средств речевой выразительности делает старшего дошкольника интересным собеседником и желанным участником различных видов деятельности, позволяет привлечь внимание взрослых и сверстников. Старший дошкольник с выразительной речью ощущает себя более непринужденным и уверенным в любой обстановке, потому что может различными речевыми средствами выразить свои мысли и чувства, продемонстрировать свою творческую индивидуальность.

Выразительность речи старшего дошкольника способствует более яркой демонстрации себя в различных видах деятельности, в том числе, в игровой и художественной. Выразительность выявляет не только уровень сформированности детской речи, но и особенности личности ребенка: открытость, эмоциональность, общительность и так далее. Огромное влияние оказывает выразительность речи на коммуникативную культуру личности, взаимоотношения с окружающими, самовыражение в различных видах творческой деятельности, определяет необходимость исследования факторов и средств формирования выразительности речи в старшем дошкольном возрасте.

Ритм и интонация речи и стихотворения начинают уступать ведущую роль слову. Слово в речи, затем в стихах становится носителем смысла, а ритм и интонация превращаются в сопровождающий аккомпанемент словесной речи. Вместе с тем преобразование ритма и интонации речи несет в себе опасность: слово может до такой степени оттеснить ритм, что речь ребенка начинает терять свою выразительную красочность и ритмичность.

Для развития выразительной стороны речи необходимо создать такие условия, в которых каждый дошкольник смог бы проявить свои эмоции, чувства, желания и взгляды, не только в обычном диалоге, но и публично, не стесняясь наличия посторонних слушателей. Это важно сделать еще в раннем детстве, поскольку нередко так бывает, что люди с богатым духовным миром, с выразительной речью оказываются замкнутыми, стеснительными. Начинают избегать публичных выступлений и теряются в присутствии незнакомых лиц.

Таким образом, выразительность речи имеет интегрированный характер и включает в себя вербальные и невербальные средства. Вопрос о воспитании звуковой культуры речи связан с общим процессом обучения. Чем богаче и интонационно выразительнее речь дошкольника, тем глубже и разнообразнее его отношение к содержанию речи.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО, 2023. – 380 с.

2. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 3 – 5 лет / О.С. Ушакова. – М. : Сфера, 2011. – 192 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМА АНАЛОГИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Пимонова Ярослава (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)**
**Научный руководитель – Л.В. Федорова, канд. пед. наук, доцент**

Современное начальное образование направлено на формирование у учащихся метапредметных достижений. Так, согласно образовательному стандарту начального образования младший школьник должен владеть «логическими приемами мышления (анализ, синтез, сравнение, классификация, выявление закономерностей, установление аналогий)» [1, с. 13]. В связи с этим проблема формирования у младших школьников умения проводить аналогии сегодня является актуальной.

Умение проводить аналогии представляет собой сложное комплексное умение, включающее три взаимосвязанных компонента: аналитический (умение выделять существенные признаки объектов), сравнительный (способность устанавливать отношения между признаками) и трансферный (умение переносить выявленные отношения на новые объекты).

В обучении математике аналогия выполняет ряд важнейших дидактических функций: является средством обучения, позволяя «открывать» новые знания через опору на уже изученные (объяснение сложения многозначных чисел через сложение трехзначных чисел); выполняет развивающую роль, формируя у учащихся умение сравнивать, выделять существенные признаки и устанавливать причинно-следственные связи; реализует эвристический потенциал, подводя младших школьников к самостоятельному «открытию» знаний по аналогии с известными знаниями (переместительное свойство умножения на основе переместительного свойства сложения); а также способствует систематизации учебного материала, помогая выстраивать межтематические связи и формировать целостную структуру математических знаний.

Анализ действующих учебных пособий по математике в начальной школе позволил выявить ряд системных проблем в использовании метода аналогий на уроках математики: фрагментарность и бессистемность, чаще всего применение аналогии в неявном виде без прямых указаний для учащихся, крайне редкое включение заданий на проведение аналогий, которые, если и присутствуют, то отличаются видовой ограниченностью. Преимущественно авторы отдают предпочтение простым формам сходства, тогда как сложные структурные и функциональные аналогии, требующие развитого аналитического мышления, практически не представлены.

Вместе с тем математический материал обладает достаточным дидактическим потенциалом для формирования у младших школьников умения проводить аналогии. Например, использование аналогии при изучении геометрического материала. Грамотно подобранные аналогии не только облегчают запоминание геометрических фактов, но и способствуют активному развитию пространственного мышления и визуализации. Более того, они выступают мощным инструментом для формирования у учащихся системы знаний, помогая устанавливать глубокие и осознанные связи между различными геометрическими объектами, их свойствами. Например, при изучение темы «Площадь фигур» в 3 классе центральное место отведено аналогии между алгоритмами нахождения площади прямоугольника и квадрата. Учитель, опираясь на уже известное учащимся правило для квадрата (как частного случая), подводит их к самостоятельному открытию общей формулы площади прямоугольника. Этот процесс сопровождается сравнением структуры фигур (равные стороны против попарно равных) и логики вычислений, что закрепляет понимание площади как величины, измеряемой единичными квадратами. Такая работа создает прочную базу для последующего проведения аналогий уже между площадью прямоугольника и площадями других фигур (параллелограмма, треугольника и т. д.) в более старших классах, выстраивая единую логическую цепочку в освоении геометрии.

Систематическое использование аналогий в обучении математике способствует не только развитию логического мышления, но и повышению интереса к учебному процессу. Перспективным направлением совершенствования учебного процесса является целенаправленное и систематическое включение в уроки математики специальных заданий на установление различных видов аналогий с постепенным усложнением их структуры от наглядных к абстрактным. Особое внимание следует уделять упражнениям, требующим от учащихся не простого узнавания сходства, а активного переноса освоенных способов действий в новые условия и установления глубокого структурного или функционального сходства между, казалось бы, разными математическими объектами и ситуациями.

Таким образом, начальный курс математики обладает значительным, потенциалом для формирования у младших школьников базового умения проводить аналогии, которое лежит в основе логического и творческого мышления. Для его реализации необходима методически продуманная и последовательная работа по обогащению математического содержания заданиями и упражнениями на всех этапах – от введения нового понятия до решения нестандартных задач. Такой подход будет способствовать не только усвоению математических знаний, но и развитию универсальных интеллектуальных умений, необходимых для дальнейшего обучения.

Список использованной литературы

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 28 ноября 2025 г., № 199 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – URL: W22544307p_1765918800.pdf. (дата обращения: 21.03.2026).

## РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОСЛУШИВАНИЯ И ПЕРЕСКАЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

**Пищало Ева (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М.Н.Шевченко, канд. филол. наук, доцент**

Формирование связной речи у старших дошкольников – одно из важнейших направлений работы в детском саду. К моменту поступления в школу ребенок должен уметь логично излагать мысли, строить развернутые высказывания, пересказывать тексты. Однако многие дети испытывают трудности: нарушают последовательность событий, используют однотипные предложения, отвлекаются от темы. В связи с этим особое значение приобретает работа с художественной литературой, а именно прослушивание и пересказ произведений.

Художественная литература является уникальным средством речевого развития. Как указывают М.М. Алексеева и В.И. Яшина, литературные произведения дают детям образцы русского литературного языка, обогащают словарь образными выражениями, знакомят с разнообразием грамматических конструкций [1, с. 256]. Прослушивание текста способствует накоплению готовых речевых форм, а пересказ переводит эти знания в активную плоскость: ребенок учится строить собственное высказывание, опираясь на готовый образец.

В процессе слушания у детей развивается способность воспринимать текст на слух, понимать его содержание, выделять главных героев. Важно, чтобы чтение было выразительным – это помогает лучше понять эмоциональную окраску произведения. После прослушивания необходима беседа, в ходе которой дети учатся восстанавливать последовательность событий и давать оценку поступкам героев.

О.С. Ушакова подчеркивает, что обучение пересказу способствует не только развитию связной речи, но и общему речевому развитию ребенка [2, с. 112]. При пересказе ребенок использует те речевые средства, которые только что слышал в тексте. Это обогащает активный словарь, учит правильно строить предложения, соблюдать логику повествования. Кроме того, пересказ развивает память, внимание и мышление.

Методика обучения пересказу включает несколько этапов. Сначала проводится подготовка к восприятию: краткая беседа, загадки, рассматривание иллюстраций для создания эмоционального настроя. Затем следует выразительное чтение текста без пояснений, чтобы дети могли целостно воспринять произведение. После чтения проводится беседа по содержанию с вопросами, помогающими восстановить логику событий. Важно обращать внимание и на языковые особенности: «Как автор называет героя?», «Какими словами описывается природа?». Это развивает «чувство языка» [1, с. 298].

После повторного чтения с установкой на запоминание дети приступают к пересказу. На начальных этапах можно использовать облегчающие приемы: вопросы-подсказки, опору на иллюстрации, пересказ по ролям. Для детей с трудностями эффективен совместный пересказ, когда взрослый начинает фразу, а ребенок заканчивает.

Особое внимание уделяется подбору произведений. Тексты должны быть небольшого объема, с четкой композицией и богатым языковым материалом. Наиболее подходят рассказы К. Ушинского, Л. Толстого, В. Бианки и русские народные сказки, которые благодаря повторам легко запоминаются.

Важна систематичность работы: только регулярное обращение к текстам дает устойчивый результат. Постепенно задания усложняются – от пересказа коротких знакомых текстов дети переходят к новым, более объемным произведениям, учатся передавать эмоциональную окраску и использовать образные выражения.

Таким образом, прослушивание и пересказ художественных произведений играют важную роль в развитии связной речи старших дошкольников. Этот метод позволяет решать комплекс речевых задач: обогащать словарь, формировать грамматический строй, развивать умение строить связное высказывание. Художественная литература дает детям образцы правильной речи, которые они усваивают и используют в собственном общении. Систематическая работа в этом направлении способствует не только речевому, но и общему развитию ребенка.

Список использованной литературы

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

## ПРИЁМЫ МНЕМОНИЧЕСКОГО ЗАПОМИНАНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ СЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ

**Пупенко Людмила (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Г. Сливец, канд. филол. наук**

Мнемоника – это техника развития памяти и совокупность вспомогательных средств и алгоритмов, позволяющих эффективно запоминать информацию простыми и доступными способами. Она полезна тем, что «обманывает» ограничения нашей памяти. Мозг устроен так, что ему трудно и скучно запоминать сухие факты, цифры или правила (информацию, которая не вызывает образов и эмоций). Но он блестяще справляется с яркими картинками, историями и рифмами [1].

4 класс – это важный рубеж в изучении русского языка. Ученики уже знакомы с основными орфограммами, но объем правил и количество слов-исключений растут в геометрической прогрессии. Многие учителя сталкиваются с ситуацией, когда даже старательные ученики допускают ошибки. И проблема часто заключается именно в особенностях детской памяти. Исследователи отмечают, что память младших школьников плохо приспособлена к механическому запоминанию абстрактных символов, зато она очень яркая и образная [2]. Именно в таких случаях на помощь приходит мнемотехника –

совокупность приемов, увеличивающих объем памяти и облегчающих запоминание путем образования искусственных ассоциаций. Использование этих приемов на уроках русского языка позволяет не только повысить грамотность, но и развить воображение, речь и познавательный интерес учащихся.

Целью нашего исследования стало описание основных приёмов мнемонического запоминания правописания слов на уроках русского языка в 4 классе.

В педагогической практике сложилось несколько эффективных групп мнемонических приемов, которые можно применять на уроках в 4 классе.

**I. Звуковые (рифмические) ассоциации.**

Рифмованные правила или «запоминалки» легко и надолго остаются в памяти благодаря своей ритмичности.

Например, 11 глаголов-исключений II спряжения):

*Гнать, держать, смотреть и видеть,*

*Дышать, слышать, ненавидеть,*

*И обидеть, и терпеть, и зависеть, и вертеть.*

Наречия-исключения (после шипящих):

*Уж замуж невтерпеж.*

Эта короткая фраза помогает запомнить слова, в которых после шипящих не пишется Ь.

Родительный падеж множественного числа (чтобы не ошибиться в окончаниях, можно использовать рифмовку):

*В детской сказке колобок по траве катиться мог*

*Без ботинок, без сапог, без носков и без чулок.*

**II. Буквенные и смысловые фразы (акростихи)**

Этот прием незаменим при заучивании списков, которые нужно запомнить в строгом порядке.

Например, падежи: известная фраза *«**И**ван **Р**одил **Д**евчонку, **В**елел **Т**ащить **П**еленку»* прочно связывает в памяти названия падежей и их последовательность.

Для фонетического разбора в 4 классе важно различать глухие и звонкие звуки. Запомнить все глухие согласные помогает фраза: *«Стёпка, хочешь щец? Фи!»* (С, Т, П, К, Х, Ч, Ш, Щ, Ц, Ф).

III. Графические ассоциации (рисунки и схемы)

Метод «крокирования» (схематичного рисования) основан на том, что информация перекодируется из абстрактных букв в зрительный образ.

Например, при изучении словарных слов букву, которую нужно запомнить, обыгрывают в рисунке. Так, в слове ***«кАпуста»*** буква **А** может превратиться в гусеницу, которая грызет капусту. В слове ***«помидОр»*** буква **О** становится самим плодом помидора.

Для обобщения правил используются таблицы, где каждая ячейка – это символ или рисунок, кодирующий часть правила. Например, правило о непроизносимых согласных можно изобразить в виде схемы: слово (сердце) – проверочное слово (сердечко) – выделение буквы *Д*.

Чтобы мнемоника принесла пользу, важно соблюдать несколько правил:

1. **Совместное творчество:** наибольший эффект дают приемы, придуманные самими детьми или совместно с учителем. Процесс поиска ассоциации уже является залогом запоминания;

2. **Яркость и необычность:** Ассоциация должна быть яркой, необычной, может быть, даже абсурдной или смешной. Чем сильнее эмоция, тем крепче след в памяти.

3. **Умеренность: не** стоит мнемоническими фразами заменять само правило. Ученик должен понимать лингвистическую суть, а рифма выступает лишь «якорем» для памяти.

Таким образом, приемы мнемотехники – это не просто способ облегчить запоминание, это мощный инструмент развития когнитивных способностей

четвероклассников. Они превращают рутинную работу над ошибками в захватывающий процесс, активизируют воображение и логическое мышление. Для детей с преобладанием образной памяти над слуховой – это часто единственный способ усвоить сложный материал и поверить в свои силы. Систематическое использование мнемотехники на уроках русского языка позволяет заложить прочный фундамент грамотности, который останется с учениками на всю жизнь.

Список использованной литературы

1. Челпанов, Г. И. О памяти и мнемонике : популярный этюд / Г. И. Челпанов. – 3-е изд., доп. – М. : URSS, 2025. – 160 с.

2. Зиганов, М. А. Мнемотехника : запоминание на основе визуального мышления / М. А. Зиганов, В. А. Козаренко. – М. : Школа рационального чтения, 2000. – 173 с.

## АНАЛІЗ СРОДКАЎ СТВАРЭННЯ ПАРТРЭТА ПЕРСАНАЖА ЯК КАМПАНЕНТ ЧЫТАЦКАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ

**Раць Дзіяна (БДПУ, г.Мінск)**
**Навуковы кіраўнік – А.С. Васілеўская, канд. філал. навук, дацэнт**

Адзін з важнейшых аспектаў літаратурнага чытання як школьнага прадмета – навучыць чытача заўважаць і ўспрымаць літаратурных персанажаў. Чытач, паглыбляючыся ў свет мастацкага твора, не толькі сочыць за сюжэтам, але і імкнецца зразумець паводзіны і ўчынкі герояў. У гэтым яму дапамагае аналіз моўных сродкаў, выкарыстарных аўтарам. Адным з ключавых вобразаў мастацкага твора з'яўляецца партрэт персанажа – знешні і ўнутраны. Разгледзім моўныя сродкі, выкарыстаныя У.Правасудам у байцы «Фанабэрысты Мухамор» для раскрыцця вобраза галоўнага героя.

У літаратуразнаўстве партрэт – гэта «знешняе апісанне выгляду, адзення, рухаў, позы літаратурнага персанажа… Нярэдка пэўныя знешнія дэталі партрэта характарызуюць унутраны свет персанажа» [1, с. 95]. Як правіла, партрэт залежыць ад літаратурнага метаду, жанравай прыналежнасці твора. Жанр байкі адметнага падыходу да стварэння партрэта.

У байцы У.Правасуда «Фанабэрысты Мухамор» партрэт галоўнага героя – Мухамора – ствараецца трыма дзеючымі асобамі: апавядальнікам, Падасінавікам і самім Мухаморам.

Апавядальнік акцэнтуе ўвагу чытача на знешніх рысах Мухамора – яго паводзінах: ***фанабэрысты*** **'**ганарысты, поўны важнасці, зазнайства'; знешнасці: *У промнях сонца* ***меддзю адліваўся; Стаяў на тонкай ножцы*** *Мухамор*; асаблівасцях маўлення: *І так перад грыбамі* ***выхваляўся*** **(*выхваляцца*** 'расхвальваць самога сябе, хваліцца').

Сам Мухамор называе сябе ***імператарам*** (у пераносным значэнні 'самы галоўны, самы патрэбны'), прыніжае Баравіка: *Такіх цароў, скажу я вам, багата***.** Праз рытарычныя пытанні Мухамор заяўляе пра сваю важнасць: *Хто задае ў модзе тон? Хто адусюль відзён?*. Мухамор акцэнтуе ўвагу на сваіх выдатных знешніх якасцях. Адсюль і вывад: *Я выгляд прыгажэйшы з прыгажэйшых маю.*

І толькі Падасінавік расстаўляе ўсё на свае месцы: *Прыгожы, але кожны абмінае… Вось хвалішся, але чаго ты варты?* Менавіта ў вусны гэтага персанажа ўкладзены самыя важныя словы: на самой справе важная не знешнасць чалавека, а яго ўнутранае багацце.

Такім чынам, у невялікім па памеры творы У. Правасуд выкарыстоўвае разнастайныя моўныя сродкі:

метафары і параўнанні: *імператар, меддзю адліваўся*;

фразеалагізм: *задаваць тон* 'паказаць прыклад у чым-н., стаць узорам для іншых';

ацэначная лексіка: *выхваляцца*; *прыгажэйшы з прыгажэйшых*;

антытэзы: *прыгожы, але кожны абмінае.*

Такі падыход да апісання знешнасці Мухамора дае аўтару магчымасць стварыць кантраст паміж знешнім і ўнутраным партрэтам галоўнага героя: яркая, каларытная знешнасць не заўсёды сведчыць пра багаты ўнутраны свет. Такое разуменне вобраза Мухамора дазваляе падвесці да разумення маралі байкі: *Сам не хвалі сябе – Хай іншыя пахваляць***.**

Такім чынам, работа са сродкамі стварэння партрэта дае магчымасць навучэнцам пашырыць і ўдасканаліць свае веды пра вобразныя сродкі, зразумець іх ролю ў кантэксце, вучыць назіраць за словам у тэксце, бачыць яго значнасць і важкасць, спрыяе пашырэнню лексічнага і фразеалагічнага слоўніка.

Уменне працаваць са сродкамі стварэння партрэта дазваляе вырашыць галоўныя задачы чытацкай дзейнасці: вучыцца адрозніваць тое, што напісана, ад таго, што вынесена ў падтэкст; умець адчуваць эмацыянальны стан героя і разумець яго ўчынкі; самастойна вызначаць мастацкую каштоўнасць моўных сродкаў.

Усе гэтыя ўменні складаюць сутнасць чытацкай кампетэнцыі, якая разумеецца як «сукупнасць ведаў, уменняў і навыкаў, які забяспечваюць працэс чытання як віда маўленчай дзейнасці: успрыняцце, разуменне, прагназаванне, інтэрпрэтацыю, выяўленне сэнсу інфармацыі, ацэнку тэксту, дыялог з аўтарам» [2, с. 89]. Менавіта фарміраванне гэтых якасцей прадугледжана праграмай па літаратурным чытанні для пачатковай школы: «авалодванне стратэгіямі сэнсавага чытання тэкстаў розных стыляў і жанраў; уменнямі, звязанымі з пошукам, зборам, пераўтварэннем інфармацыі; фармуляванне ўласнага меркавання і яго аргументацыя; уменне рабіць высновы, інтэграваць і інтэрпрэціраваць інфармацыю» [3].

Такім чынам, можна сказаць, што моўныя сродкі з’яўляюцца ключавым кодам, які чытач павінен умець разгадваць. Без разумення гэтых сродкаў немагчыма поўнае засваенне мастацкага твора.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Рагойша, В. П. На шляху да Парнаса : даведнік маладога літаратара / В. П. Рагойша. – Мн. : Маст. літ., 2023. – 158 с.

2. Ходякова, Л. А. Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений) / Л. А. Ходякова, А. В. Супрунова // Наука и Школа. – 2015. – № 6. – С. 87–94.

3. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» для III–IV класаў устаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі, з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання. – URL: https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-i-iv-klassy/iv-klass.html (дата звароту: 15.03.2026).

## БЕСЕДА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Реутская Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.В. Сергушкова, канд. филол. наук, доцент**

Актуальность использования беседы для развития диалогических умений детей дошкольного возраста очевидна, поскольку формирование коммуникативной компетенции является одной из важнейших задач дошкольного образования. Именно в процессе живого общения ребенок учится выражать свои мысли, слушать собеседника, задавать вопросы и поддерживать разговор. Развитие диалогической речи способствует успешной социализации детей дошкольного возраста, формированию культуры общения и подготовке к обучению в школе. Беседа выступает одним из наиболее эффективных методов развития речи, так как позволяет ребенку активно участвовать в общении и осваивать различные формы речевого взаимодействия.

Цель исследования – проанализировать особенности использования беседы как метода формирования и развития диалогических умений детей дошкольного возраста.

Диалогическая речь представляет собой форму устной речи, возникающую в процессе непосредственного общения между двумя или несколькими людьми. Она характеризуется сменой реплик, взаимосвязанностью высказываний, использованием вопросов и ответов, а также эмоциональной выразительностью. По мнению М. М. Алексеевой, диалогическая речь формируется в процессе активного общения и требует постоянной практики в реальных коммуникативных ситуациях [1, с. 98].

Беседа является одним из основных методов развития диалогической речи в дошкольном образовании. Она представляет собой организованное педагогом общение с детьми, направленное на обсуждение определенной темы. В процессе беседы воспитатель стимулирует детей к высказываниям, задает вопросы, побуждает их комментировать ответы сверстников и дополнять мнения друг друга.

Практическое значение беседы заключается в том, что она помогает детям постепенно осваивать основные диалогические умения:

– слушать собеседника;

– отвечать на вопросы;

– задавать вопросы;

– поддерживать разговор.

Например, беседа на тему «Моя семья» может быть организована следующим образом. Педагог начинает разговор с общего вопроса:

– Ребята, кто живет в вашей семье?

Дети отвечают:

– У меня есть мама, папа и сестра.

– А у меня есть мама, папа и бабушка.

Далее педагог стимулирует развитие диалога:

– Чем вы любите заниматься вместе с семьей?

Ответы детей могут быть следующими:

– Мы гуляем в парке.

– Мы смотрим мультфильмы.

– Мы вместе готовим.

Педагог может побуждать детей задавать вопросы друг другу:

– А теперь попробуйте спросить у своего друга, чем он любит заниматься с семьей. Например:

– Маша, а ты что делаешь с мамой дома?

– Мы читаем книги.

Подобная организация беседы формирует у детей умение не только отвечать, но и задавать вопросы, что является важной составляющей диалогической речи.

На основе анализа практического опыта можно выделить несколько наиболее эффективных видов бесед в работе с дошкольниками:

– беседы по личному опыту детей («Как я провел выходные», «Моя любимая игрушка»);

– беседы по иллюстрациям и картинам;

– беседы по содержанию художественных произведений;

– тематические беседы о природе, профессиях, праздниках.

При организации беседы педагогу важно учитывать возрастные особенности детей. Вопросы должны быть понятными, конкретными и побуждать ребенка к развернутому ответу. Например, вместо вопроса «Понравилась ли тебе сказка?» лучше задать вопрос «Почему тебе понравилась сказка?» или «Кто из героев тебе понравился больше всего?».

Необходимо отметить, что беседа может сопровождаться различными игровыми приемами, которые делают процесс общения более интересным для детей. Например, можно использовать «волшебный микрофон», который передается по кругу: говорить может только тот ребенок, у которого он находится. Такой прием помогает формировать у детей умение слушать и ждать своей очереди.

Таким образом, использование беседы в работе с детьми дошкольного возраста является эффективным средством формирования диалогической речи. Регулярное использование данного метода способствует развитию коммуникативных навыков, расширению словарного запаса и формированию культуры речевого общения у детей дошкольного возраста.

Список использованной литературы
1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Просвещение, 2006. – 256 с.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЧИСЕЛ

**Русак Мария (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)**
**Научный руководитель – Л.В. Федорова, канд. пед. наук, доцент**

Начальное математическое образование предусматривает изучение чисел по различным концентрам. При изучении чисел некоторые учащиеся легко справляются с устной нумерацией, но испытывают трудности с письменной, а некоторые – наоборот. Эти проблемы могут быть связаны с трудностью учебного материала, индивидуальными особенностями учащихся или недостатками в организации учебного процесса. Обучение нумерации может быть результативным, если будет проводится целенаправленная и систематическая работа, предполагающая активное применение моделирования с использованием соответствующих наглядных средств и игровых техник.

Для младших школьников при изучении чисел можно применять такие учебные модели, как рисунки, изображения предметов, так как это способствует более глубокому пониманию и усвоению нумерационных понятий. Но более результативным является использование материальных объектов (счетные палочки, кубики и др.), которые позволяют учащимся увидеть и «потрогать» числа.

Обязательным является использование различных учебных моделей для объяснения конкретного смысла каждого числа. А использование комплекса упражнений для изучения чисел с помощью учебных моделей позволит закрепить знания по нумерации осознанно. Так, для формирования навыков написания и узнавания чисел учащимся можно предложить написать числа, используя различные тактильные и визуальные методы: рисование в воздухе, на песке, на доске.

Также будут полезны упражнения, например, на понимание позиционного значения цифр (устранение путаницы записи 42 вместо 24) и правильное произношение двузначных чисел (сначала десятки, потом единицы). В таких упражнениях учащимся предлагается изобразить указанные числа на различных абаках (позиционных, непозиционных).

Использование игр с учебными моделями также является результативным при изучении нумерации. Например, можно использовать игру «Кто быстрее …?». В частности, игру «Кто быстрее покажет?» (демонстрация предметов) можно провести в виде соревнования между командами, при котором учащиеся в игровой форме повторяют изученные числа. Игра «Кто быстрее найдет?» может состоять в том, что учащимся показывается число, и они должны быстро найти его место в числовом ряду, на классной доске или на карточках.

Результативно при изучении чисел использовать ролевые игры, имитирующие покупки и продажи, которые позволяют учащимся использовать знания нумерации в реальных жизненных ситуациях.

Также полезной может быть игра, когда учащиеся открывают на абаке кружки, кто сколько хочет, потом вместе считают их. Далее к доске выходят те учащиеся, кто на абаке открыл, например, 5 кружков. Они встают в один ряд и показывают такое же количество разных предметов, затем выполняют одно из заданий: считают от 5 до 10, от 10 до 5, от 1 до 5, от 5 до 1, приседают 5 раз, хлопают в ладоши 5 раз, поднимают правую руку 5 раз и т. д.

Можно также показать учащимся плакат с рисунками (пять яблочек, пять грибочков и т. д.), после чего попросить учащихся на личных абаках сформировать демонстрируемое число.

Помимо этого, можно предложить младшим школьникам на абаках изобразить любое число, например до 10. Далее задать учащимся загадку: «Блещет в речке чистой спинкой серебристой.». После чего из первого ряда вызвать учащегося, который первым отгадал загадку. Он должен раздать по одной рыбке тем учащимся, у которых на абаке

такое же число, как у него. Потом задать учащимся вторую загадку: «Не рыжая, не серая, а по названию – белая.». В результате, учащийся второго ряда раздаст по одной белочке тем учащимся, у которых на абаке такое же число, как у него. Наконец, задать учащимся третью загадку: «Мягкие лапки, а в лапках царапки.». В итоге учащийся из третьего ряда раздаст по одной картинке с изображением кошки тем учащимся, у которых на абаке такое же число, как у него. После этого необходимо попросить учащихся определить, сколько каждый ряд получил предметов. А на абаке открыть соответствующее количество разноцветных кружков. Для сравнения количества рыбок, белочек и кошек кружочки можно выставлять на наборном полотне в три ряда друг под другом.

Таким образом, изучение чисел может будет результативным, если активно использовать различные учебные модели, которые можно включать во фрагменты уроков по изучению нового числа, в упражнения и задания практического характера, а также в различные дидактические игры. Конечно же, применение учебных моделей в перечисленных видах учебной деятельности должны быть на постоянной основе.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКСКУРСИЙ

**Самусева Анна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н. Полын, старший преподаватель**

В статье рассмотрена проблема формирования экологической культуры старших дошкольников. Обоснована эффективность цикла экскурсий как средства единства экологических знаний, эмоционально-ценностного отношения и природоохранной деятельности в контексте требований программы дошкольного образования Республики Беларусь. Представлены результаты диагностики (ГУО «Детский сад № 27 г. Мозыря»), доказана положительная динамика (рост высокого уровня с 20 % до 45 %). Даны методические рекомендации для педагогов. Современная экологическая ситуация актуализирует формирование личности, способной жить в гармонии с природой. Дошкольный возраст сензитивен для воспитания экологической культуры [2; 5]. В Беларуси экологическое образование детей – приоритет (образовательная область «Ребёнок и природа» [3]). Однако традиционные формы не обеспечивают единства знаний, эмоций и практической деятельности. Экскурсия как «живое» общение с природой обладает уникальным потенциалом, но требует уточнения методики.

Цель исследования – выявить исходный уровень экологической культуры детей 5–6 лет и разработать цикл экскурсий для положительной динамики всех её компонентов.

Исследование проведено на базе ГУО «Детский сад № 27 г. Мозыря». На констатирующем этапе использованы: беседы и дидактические игры (по О. Соломенниковой) [7], проективная методика «Лес благодарит и сердится» (С.Н. Николаева) [4], наблюдение («Добровольные помощники») [4]. Результаты диагностики 20 старших дошкольников: преобладает средний уровень (55 %). Дети владеют базовыми знаниями, но представления о взаимосвязях и правилах поведения фрагментарны. Выявлены трудности в эмоционально-деятельностной сфере: только 20 % проявляют инициативу в помощи природе. Это подтвердило необходимость формирующей работы с «эмоциональным окрашиванием» деятельности [5].

На формирующем этапе разработан цикл экскурсий с учётом краеведческого материала [1; 6] и выявленных дефицитов. Включены экскурсии: «Весенний парк», «На луг», «На огород», «Зимний сад».

Ключевые методы: ведение «Дневников юного исследователя» (зарисовки, фиксация погоды и эмоций), исследовательские задания (сравнение листьев, измерение влажности песка, поиск насекомых с лупой), природоохранные акции (сбор листьев для гербария, уборка мусора, зарисовка «обиженного деревца»). Фотосессии использовались для создания положительного эмоционального якоря.

Контрольный срез показал значительную динамику. Доля детей с высоким уровнем экологической культуры выросла с 20 % до 45 %. Вдвое возросло число детей,

проявляющих инициативу в уходе за растениями. Ответы детей стали личностно окрашенными («Я не ломаю ветки, потому что видела в парке, как березке было больно»). Исследование подтверждает: экскурсия эффективна при системной организации как целостного процесса, включающего исследовательскую и природоохранную деятельность.

Разработанный цикл экскурсий может быть рекомендован как эффективное средство формирования экологической культуры старших дошкольников в учреждениях дошкольного образования Беларуси.

Список использованной литературы

1. Дубініна, Д.М. Дашкольнікам аб роднай прыродзе / Д.М. Дубініна. – Мн. : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2022. – 168 с.

2. Калачова, Л.У. Тэорыя і методыка азнаямлення дзяцей дашкольнага ўзросту з прыродай / Л.У. Калачова. – Мазыр : МДПУ імя І.П. Шамякіна, 2021. – 120 с.

3. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : Национальный институт образования, 2022. – 480 с.

4. Николаева, С.Н. Система экологического воспитания детей в дошкольном учреждении / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, 2021. – 256 с.

5. Петрыкевіч, А.А. Экалагічнае выхаванне дзяцей дашкольнага ўзросту / А.А. Петрыкевіч // Пралеска. – 2023. – № 5. – С. 3–9.

6. Піліпава, В.М. Краязнаўчая работа як сродак фарміравання асноў экалагічнай культуры / В.М. Піліпава // Зборнік навуковых прац аспірантаў МДПУ імя І.П. Шамякіна. – 2022. – С. 112–117.

7. Соломенникова, О.А. Диагностика экологических знаний дошкольников / О.А. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2022. – № 3. – С. 15–22.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Семочкин Даниил, Нещемный Владислав (Брянский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова)**
**Научный руководитель – А.С.Карпиков, канд. юрид. наук, доцент**

Дошкольное и начальное образование составляют фундамент общего развития ребёнка. На этих этапах формируются базовые познавательные навыки, социальные компетенции, эмоциональная устойчивость и мотивация к обучению. Современные образовательные стандарты акцентируют внимание на преемственности между дошкольным и начальным звеньями, однако на практике возникают сложности их реализации. Особую значимость приобретает поиск педагогических решений, обеспечивающих плавный переход ребёнка от игровой деятельности к учебной.

Цель работы – проанализировать теоретические основы и практические аспекты дошкольного и начального образования, выявить ключевые проблемы преемственности образовательных этапов и предложить пути их преодоления.

Теоретическая база дошкольного и начального образования опирается на концепции выдающихся педагогов и психологов: Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. Их исследования подчёркивают важность учёта возрастных особенностей детей и ведущей деятельности на каждом этапе развития.

В дошкольном возрасте ведущей формой познания выступает игра. Она способствует развитию:

- воображения и креативности;
- коммуникативных навыков;
- базовых когнитивных функций (внимания, памяти, мышления);
- эмоциональной саморегуляции.

На этапе начального образования происходит смена ведущей деятельности: на смену игре приходит учебная деятельность. Это требует от ребёнка:

- способности к самоорганизации;
- умения следовать правилам и инструкциям;
- развития произвольного внимания и памяти;
- формирования навыков сотрудничества с учителем и одноклассниками.

Ключевая проблема преемственности заключается в резком переходе от свободной игровой среды детского сада к регламентированной учебной деятельности школы. Это может вызвать:

- стресс и тревожность у первоклассников;
- снижение мотивации к обучению;
- трудности адаптации к новым требованиям;
- рассогласование образовательных программ.

Для преодоления этих трудностей педагогическая практика предлагает ряд решений:

1) Организация подготовительных модулей в дошкольных учреждениях с элементами учебной деятельности: простыми заданиями на внимание, логические игры, мини‑проекты.

2) Использование игровых технологий в начальной школе: дидактические игры, квесты, ролевые ситуации помогают сохранить интерес к обучению и снизить тревожность.

3) Совместная работа педагогов: регулярные встречи воспитателей и учителей начальных классов для согласования образовательных программ и методик.

4) Вовлечение родителей: проведение консультаций и мастер‑классов по подготовке детей к школе, объяснение важности развития не только академических, но и социальных навыков.

5) Создание комфортной образовательной среды: организация «переходных» пространств в школе (игровые зоны, уголки отдыха), позволяющих сохранить элементы привычной для дошкольника среды.

Особое внимание следует уделить индивидуальным особенностям детей. Не все первоклассники одинаково готовы к учебной деятельности: у одних развиты когнитивные навыки, но слабо сформированы коммуникативные, у других – наоборот. Дифференцированный подход и гибкая система адаптации позволяют учесть эти различия.

Анализ теории и практики дошкольного и начального образования показал, что проблема преемственности остаётся актуальной. Резкий переход от игровой к учебной деятельности создаёт трудности адаптации для многих детей.

Результаты исследования позволяют сформулировать ключевые выводы.

Преемственность должна обеспечиваться не только на уровне программ, но и через психолого‑педагогическую поддержку ребёнка.

Игровые технологии сохраняют свою значимость и в начальной школе, выступая мостом между двумя этапами образования.

Успешная адаптация зависит от слаженной работы воспитателей, учителей и родителей.

Индивидуальный подход и гибкость образовательных методик снижают стресс у детей и повышают эффективность обучения.

Реализация предложенных решений позволит создать непрерывную образовательную среду, обеспечивающую гармоничное развитие ребёнка на этапах дошкольного и начального обучения.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М., 2013.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М., 2021.

3. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. — М. : Смысл, 2004. — 512 с.

4. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Педагогика, 1974. — 64 с.

5. Запорожец А. В. Воспитание и обучение в детском саду. — М.: Просвещение, 1976. — 232 с.
6. Цукерман Г. А. Переход из детского сада в школу. — М. : Аванти, 2010. — 89 с.

## РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ ПО КАРТИНЕ

**Смоляк Анастасия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н. Полын, старший преподаватель**

В статье рассматривается развитие связной речи у старших дошкольников, с использованием картин для обучения описательным рассказам. Особое внимание уделяется доказательству высокой эффективности применения изобразительных материалов, а именно картин, в качестве мощного дидактического инструмента. Описаны этапы, методы и приемы формирования развернутых, логичных и выразительных описательных высказываний, с примерами наглядных моделей и мнемотаблиц

Обучение детей составлению описательных рассказов по картинам – это многогранный педагогический процесс, требующий продуманного, последовательного подхода. Важно учитывать возрастные особенности каждого ребенка и его индивидуальные способности. Мы основывались на трудах известных специалистов по развитию речи дошкольников, таких как О.С. Ушакова, Ф.А. Сохин, М.М. Алексеева, А.М. Бородич. Они подчеркивают, что речевые навыки должны формироваться поэтапно, тесно переплетаясь с развитием восприятия, мышления и эстетического вкуса детей [1, с. 94].

Первый этап – подготовительный. Его главная задача – расширить знания и представления детей о том, что будет изображено на картине, обогатить их словарный запас и научить выделять основные характеристики предметов. Для этого мы применяли различные методы: наблюдали за природой во время прогулок и экскурсий, рассматривали предметы быта, игрушки и их изображения; проводили дидактические игры, направленные на развитие восприятия и обогащение речи прилагательными и другими описательными словами (например, «Угадай по описанию», «Волшебный мешочек», «Подбери признак», «Из чего это сделано», «Чей хвост, чья голова»). Также мы читали художественную литературу, учили стихи, загадывали и придумывали загадки, проводили беседы по темам будущих описаний. Все это создавало необходимую основу для понимания картины и составления рассказа, развивая у детей умение внимательно рассматривать, наблюдать, сравнивать и выделять главное.

Второй этап – целенаправленное восприятие картины. Этот этап является решающим, поскольку от того, насколько полно и точно ребенок увидит и поймет изображение, зависит качество его будущего рассказа. Мы использовали вопросы, которые помогали детям выделить объекты на картине, их свойства и взаимосвязи. Вопросы были построены системно и постепенно усложнялись. Сначала мы задавали простые вопросы, констатирующие факты: «Кто (что) нарисован на картине?», «Какой он по размеру, форме, цвету?», «Из чего он состоит?», «Во что одеты герои?». Затем переходили к более сложным вопросам, требующим анализа и рассуждения: «Какое настроение у героев? Как вы это поняли?», «Что могло случиться до этого момента?», «Что произойдет дальше?», «Как связаны между собой эти предметы (персонажи)?». Как верно заметил Л.А. Венгер, «грамотно организованное восприятие формирует основу для развития наглядно-образного мышления и речи, учит ребенка видеть не только отдельные объекты, но и связи между ними» [2, с. 67].

На четвёртом этапе дети переходили к самостоятельному составлению рассказов, которые затем анализировались. Для стимулирования речевой активности применялись игровые и проблемные ситуации, например: «Объясни Незнайке, что это за предмет», «Угадай предмет по описанию», «Кто будет экскурсоводом в нашем музее?», «Радиопередача о животных». Важно было создать атмосферу поддержки и

доброжелательности, поощрять каждого ребёнка к высказыванию, отмечать даже незначительные успехи и деликатно помогать тем, кто стеснялся или сомневался.

Анализ детских рассказов проводился по нескольким критериям: полнота и точность описания, логичность и последовательность изложения, а также использование образных выражений и средств выразительности (сравнений, эпитетов). При этом основной акцент делался на положительных аспектах, а замечания формулировались в виде советов и пожеланий.

В процессе обучения активно использовались различные виды картин для решения разнообразных речевых задач. Предметные картины (с изображениями игрушек, посуды, одежды, мебели, животных, растений) помогали детям учиться выделять и описывать характерные признаки объектов. Сюжетные картины (из серий «Времена года», «Дети играют», «Домашние и дикие животные», «Профессии») способствовали развитию умения устанавливать причинно-следственные связи, описывать взаимодействие персонажей, их действия и эмоциональное состояние. Репродукции пейзажей известных художников (таких как И. Левитан «Золотая осень», «Март»; И. Шишкин «Утро в сосновом лесу», «Рожь»; А. Саврасов «Грачи прилетели»; В. Васнецов «Аленушка») использовались для развития образной речи, обогащения словарного запаса эмоционально-оценочной лексикой и формирования эстетического восприятия [4, с. 92].

Проведенная деятельность убедительно демонстрирует, что систематическое обучение старших дошкольников навыкам составления описательных рассказов по картине является мощным инструментом для развития их связной речи. Мы наблюдали значительное повышение мотивации детей к речевой активности, а также существенное расширение и активизацию их лексикона, особенно в части качественных характеристик и образных средств. Речь детей стала более содержательной, структурированной, последовательной и эмоционально окрашенной. Применение визуальных опор, таких как наглядные модели и мнемотаблицы, сыграли ключевую роль в формировании у детей способности к планированию развернутых высказываний, что критически важно для их будущей школьной успеваемости. Достигнутые успехи подчеркивают важность продолжения данной работы и могут служить практическим руководством для педагогов дошкольных образовательных организаций.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2014. – 448 с.

2. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.

3. Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16–21.

4. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 240 с.

## НЕТРАДИЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Современное дошкольное образование Республики Беларусь ориентировано на развитие творческой, инициативной личности ребенка [1]. Однако анализ методической практики учреждений дошкольного образования показывает, что использование изобразительных средств зачастую носит традиционный, репродуктивный характер. Это ограничивает развитие эстетической самостоятельности и творческой активности воспитанников.

Возникает научная проблема: каким образом систематизировать использование нетрадиционных изобразительных средств в художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста?

Недостаточная разработанность педагогической модели определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать педагогическую модель использования нетрадиционных изобразительных средств в художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – структурно-функциональная организация использования нетрадиционных изобразительных средств.

Задачи исследования:

1. Определить теоретические основания использования нетрадиционных материалов.

2. Разработать авторскую педагогическую модель и раскрыть механизмы её функционирования.

Авторское определение педагогического потенциала нетрадиционных средств. Под педагогическим потенциалом нетрадиционных изобразительных средств мы понимаем совокупность их сенсорных, эмоциональных и творческих характеристик, обеспечивающих расширение способов художественного самовыражения ребенка.

Нетрадиционные материалы и средства обладают следующими свойствами: вариативность тактильных ощущений; отсутствие жестко заданного способа действия; возможность экспериментирования; высокая степень эмоциональной вовлеченности.

Разработанная модель включает четыре взаимосвязанных блока:

1. Целевой блок (формирование художественно-эстетической культуры воспитанника как интегративного качества личности).

2. Содержательный блок.

Система заданий с использованием кинетического песка, воздушных фломастеров, шарикового пластилина, хэндгама и др..

3. Процессуальный блок (реализация через: проблемные художественные ситуации; свободный выбор материала; рефлексивные беседы; интеграцию с музыкальной и литературной деятельностью).

4. Результативный блок (формирование трех компонентов художественно-эстетической культуры: эмоционально-ценностный; когнитивный; творческий.

Педагогические условия реализации модели:

1. Создание эстетически организованной предметно-развивающей среды.
2. Обеспечение свободы художественного выбора.
3. Педагогическое сопровождение без доминирования образца.
4. Системность использования материалов, а не эпизодическое включение.

Нетрадиционные средства позволяют детям проявлять смелость, экспериментировать, познавать новые материалы и творить. Кинетический песок является уникальным материалом, сочетающим свойства мокрого песка и текучести. Игры с кинетическим песком способствуют развитию мелкой моторики, творческих способностей, оптимизации эмоционального фона и даже используются в психотерапии. Воздушные фломастеры (Blopens) позволяют рисовать брызгами краски с помощью выдувания. Данная техника развивает речевое дыхание, а также способствует экспериментам с цветом и насыщенностью. Шариковый пластилин – это необычная масса для лепки, состоящая из мельчайших пенопластовых шариков и связующего их вещества на основе глицерина. Шариковый пластилин очень легкий, воздушный и удобен тем, что не прилипает к рукам, одежде. Но при этом он хорошо держит форму, скрывая все неровности. Хэндгамы (HandGum) – это полимер, обладающий свойствами как твердого, так и жидкого тела. Игры с хэндгамами развивают мелкую моторику, снимают агрессию и раздражение, а также способствуют развитию творческого мышления. Использование данных нетрадиционных

средств в образовательном процессе вызывает у детей интерес, активизирует их творческую деятельность, развивает воображение, уверенность в своих силах, пространственное мышление и учит работать с разнообразными материалами.

Таким образом, использование нетрадиционных изобразительных материалов и средств обладает значительным педагогическим потенциалом. Эффективность их применения обеспечивается системной организацией, отраженной в разработанной модели.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО, 2023. – 380 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Сулима Ольга (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

В системе начального образования Республики Беларусь актуальна проблема формирования педагогических условий гармоничного развития младших школьников. Переход из первого во второй класс сопровождает качественную перестройку восприятия: вместо стихийного созерцания – более осознанное, аналитическое отношение к действительности.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и практическая характеристика использования системы художественных образов как ведущего средства развития образного мышления, эмоциональной сферы и творческой активности учащихся 2-го класса в процессе обучения изобразительному искусству.

Изобразительное искусство выступает не просто как предмет, а как мощное средство познания мира через систему художественных образов.

Образ рождается в воображении, является и воплощается в той или иной материальной форме в созданном мире, а также и воссоздается в воображении зрителя, читателя, слушателя, который воспринимает искусство.

Г. С. Фёдьков подчеркивает, что художественный образ в начальном образовании – это сочетание чувственного и рационального, эмоционально окрашенное отражение действительности, где через синтез содержания и формы раскрывается личностное отношение ребенка к миру и его первые эстетические оценки. Поэтому второй класс следует строить на целенаправленном погружении в мир художественных образов, соответствующих возрасту и уровню познавательного развития.

Сущность педагогической работы с системой художественных образов на уроках изобразительного искусства во втором классе раскрывается через неразрывную взаимосвязь чувственного восприятия и интеллектуального осмысления. Учащиеся этого возраста находятся в зоне активного перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, что диктует необходимость особого подхода к отбору и структурированию визуального материала. Образ должен быть понятен ребенку, близок его жизненному опыту, но одновременно содержать в себе элемент новизны, стимулирующий воображение.

Процесс обучения с опорой на систему художественных образов должен строго осуществляться с учетом фундаментальных дидактических принципов доступности, наглядности, преемственности и связи теории с практикой. Данное положение приобретает особую значимость при работе над темами, связанными с изображением сказочных персонажей, животных в движении или изменчивых явлений природы, где граница между объективной реальностью и субъективной фантазией наиболее проницаема и продуктивна для творчества.

В качестве практической иллюстрации данного подхода можно рассмотреть урок на тему: «Животные в движении и сказочные образы». Подача материала строится от

эмоционального восприятия к аналитическому: сначала учащиеся сравнивают реальные фотографии животных с их художественными изображениями в белорусских сказках, обсуждая, как цвет и линия передают характер персонажа. Затем дети создают собственный образ, трансформируя реальную форму через фантазию и элементы национального орнамента, что закрепляет связь между наблюдением и творческим воплощением.

Таким образом, продуманная система художественных образов во втором классе поможет обеспечить целостность восприятия мира ребенком, стимулируя переход от стихийного созерцания к осознанному творчеству.

Список использованной литературы

1. Фёдьков, Г. С. Теория и методика обучения изобразительному искусству : учеб. пособие / Г. С. Фёдьков. – Мн. : Респ. ин-т высш. шк., 2025. – 179 с.

2. Волкова, И. Г. Изобразительное искусство в 3 классе : учеб.-метод. пособие для учителей учреждений образования, реализующих образоват. программы общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения и воспитания / И. Г. Волкова, О. Г. Семёнова. – Мн. : Адукацыя і выхаванне, 2023. – 120 с.

## ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ ТРУДНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

**Терешкова Александра (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.Н. Ковальчук, канд. пед. наук, доцент**

Овладение связной речью является одним из ключевых показателей готовности ребенка к школьному обучению. Однако, как показывает анализ психолого-педагогической литературы и образовательной практики, значительная часть старших дошкольников испытывает трудности в построении развернутых высказываний, что проявляется в нарушении логики повествования, бедности словаря и ситуативности речи. Стихийное развитие речи в этом возрасте не обеспечивает преодоления указанных недостатков, что актуализирует проблему поиска эффективных коррекционно-развивающих средств.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что целенаправленное применение визуальных моделей для детей 5–7 лет способствует повышению уровня связности речи, увеличению объема высказываний и развитию навыков логического построения монолога.

В коррекционной педагогике визуализация выполняет ряд важнейших функций: структурирование (помогает выстраивать последовательность), символизация (заменяет абстрактное слово конкретным образом) и снятие тревожности (предсказуемость, которую дают визуальные подсказки, мотивирует к общению).

В качестве основных средств визуализации использовали следующие:

− мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы;

− интеллект-карты − способ систематизации информации, где ключевое понятие располагается в центре, а связанные идеи расходятся в виде ветвей;

− «интеллект-бокс» − многофункциональные игровые пособия, направленные на развитие логики, мелкой моторики и познавательных способностей);

− «умное зеркало» − интерактивный логопедический комплекс, совмещающий традиционное зеркало с цифровыми технологиями для коррекции речи и развития высших психических функций и др.

Визуальные образы, получаемые с помощью данных средств, помогают:

1) создавать план высказывания: картинка, схема или пиктограмма служат опорой, «дорожной картой» для рассказа;

2) удерживать внимание ребенка дольше, чем просто слова;

3) обогащать словарный запас: ребенок видит объект или действие и подбирает к нему точные слова;

4) развивать логику и последовательность с помощью серии последовательных картинок;

5) стимулировать воображение и фантазию ребёнка с помощью неоднозначных изображений;

6) снижать тревожность для застенчивых или неуверенных детей за счёт опоры в виде картинки.

Для проверки гипотезы на базе санаторного детского сада № 13 г. Мозыря была проведена опытно-экспериментальная работа. В исследовании приняли участие две группы по 15 человек детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет): экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ).

Диагностика связной речи на констатирующем этапе проводилась по методикам В.П. Глухова и О.С. Ушаковой, оценивающим такие критерии, как логическая последовательность, лексико-грамматическое оформление и самостоятельность высказывания. Результаты показали, что высокий уровень развития связной речи не был диагностирован ни в одной из групп, а средний и низкий уровни распределились примерно одинаково, что подтвердило однородность состава групп.

На формирующем этапе в течение 6 месяцев с детьми экспериментальной группы проводились занятия с использованием описанных выше средств визуализации. В контрольной группе занятия велись по традиционным методикам.

Сравнительный анализ результатов контрольного этапа представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика уровня развития связной речи дошкольников (в %)

| Уровень развития связной речи | Констатирующий этап | | Контрольный этап | |
|---|---|---|---|---|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| высокий | 0 % | 0 % | 33 % | 7 % |
| средний | 47 % | 53 % | 60 % | 60 % |
| низкий | 53 % | 47 % | 7 % | 33 % |

Полученные результаты эксперимента подтверждают гипотезу исследования. Превращая коррекционный процесс в увлекательную игру, визуализация помогает каждому ребенку раскрыть свои речевые возможности и почувствовать себя увереннее.

Список использованной литературы

1. Таужанова, Г. А. Графические символы как средство формирования связного высказывания у дошкольников с речевыми трудностями / Г. А. Таужанова. – Смоленск, 2026. – 5 с. // Инфоурок : образовательный портал. – URL: https://infourok.ru/statya-na-temu-graficheskie-simvoly-kak-sredstvo-formirovaniya-svyaznogo-vyskazyvaniya-u-doshkolnikov-s-rechevymi-trudno-styami-8110212.html (дата обращения: 16.03.2026).

2. Васильева, У. Ю. Визуальный планшет как средство организации образовательной деятельности / У. Ю. Васильева, М. В. Газенкамф, И. Н. Полева. – 2025. – С. 22–28 // Современный урок : портал для педагогов. – URL: https://www.1urok.ru/categories/19/articles/98446 (дата обращения: 16.03.2026).

## СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Терпугова Алена (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)**
**Научный руководитель – Д.В.Мирошникова, канд. пед. наук, доцент**

Выдающиеся ученые, такие как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие, занимались изучением эффективности использования игровых приемов в процессе обучения младших школьников [1].

Тема использования игр на уроках английского языка остается актуальной благодаря тому, что игра является одним из важнейших приемов обучения в начальной школе. Игры развивают у детей память, мышление, внимание, воображение, помогают поддерживать интерес к изучаемому языку, а также расширяют словарный запас и знания о культуре разных стран, делая процесс обучения увлекательным.

Целью доклада является доказать, что игровые приемы играют не менее важную роль при обучении иностранному языку.

Использование игровых методов на уроках английского языка имеет важное значение, так как при усвоении материала у ребенка могут возникать трудности, что может привести к потере интереса к изучаемому языку. Поэтому применение игровых приемов на уроках помогает сделать процесс обучения более привлекательным и разнообразным.

В настоящее время существует много различных игр: лексические, фонетические, игры для обучения чтению, игры для обучения говорения, игры для обучения аудированию, игры для обучения письма, коммуникативные игры, смешанные игры.

При условии игровых приемов необходимо соблюдать следующие условия: игровые приемы должны быть доступны для учащихся данного возраста, игры должны соответствовать учебно-воспитательным целям урока, умеренное использование игр на уроке.

Данный прием способствует отработке у детей произношения, лексического и грамматического материала, развитию навыков аудирования и устной речи. Также снимается психическое утомление, развивается самодисциплина, создается радостная обстановка на уроках, повышается интерес к изучению английского языка.

Стоит отметить, что функции учебной игры разнообразны. Рассмотрим некоторые из них. Обучающая – способствует приобретению новых знаний и умений; мотивационно-побудительная – мотивирует и воздействует положительно на личность, развивает мышление, творческую активность и тд; ориентирующая – учит ориентироваться в конкретной ситуации; компенсаторная – приближает к условиям владения иностранным языком в реальной жизни [3].

Д.Б. Эльконин выделял четыре функции игры:

1) средство развития мотивационно-потребностной сферы

2) средство познания

3) средство развития произвольного поведения

4) средство развития умственных действий [4].

В последнее время в образовательную практику активно внедряются нейросетевые технологии, которые позволяют не только создавать интерактивные задания, но персонализировать обучение. Использование нейросетей вместе с игровыми методами помогают открывать новые возможности для повышения эффективности обучения английскому языку в начальной школе.

На уроках английского языка нейросети могут помочь в создании карточек для изучения слов, различных диалогов и текстов, игровых заданий, тестов и упражнений по заданным параметрам. Это позволяет учителю экономить время при подготовке к урокам, а также сделать их интереснее.

Приведем примеры использования нейросетевых технологий на уроках. Это интерактивные диалоги между персонажами (можно брать такие темы для ситуаций, как: «Знакомство», «В школе», «В магазине» и т. д.), а ученики могут продолжить разговор или выбрать правильные реплики. У обучающихся будут развиваться такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение. Также создание игровых викторин на определенную тему, квесты, где ученики, выполняя задания на английском языке могут переходить от одного уровня к другому, карточки с изображениями и словами для запоминания новых слов. Эти карточки можно использовать для игр: например, «Memory» (найди пару). Приведенные примеры игр можно интерпретировать по-своему. Из этого следует, что учитель может использовать игры, созданные с помощью нейросетевых технологий, по своему усмотрению, адаптируя их под цели урока, уровень подготовки обучающихся и конкретные образовательные задачи.

Таким образом, игры помогают обогащать лексический запас учеников, развивать творческий потенциал, память, мышление, воображение и многое другое. Так как ведущей деятельностью у младших школьников является игра, то при использовании данного приема учебная деятельность у учеников будет проходить не только интересно и разнообразно, но и продуктивно. А использование нейросетевых технологий поможет

учителю сэкономить время на подготовку к уроку и разнообразить деятельность обучающихся.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

2. Гальскова, Н. Д. Процесс обучения иностранным языкам в начальной школе / Н. Д. Гальскова, З. И. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 1. – С. 10–15.

3. Пучкова, Ю. Я. Игры на уроках английского языка : метод. пособие / Ю. Я. Пучкова. – М. : АСТ, 2003. – 80 с.

4. Эльконин, Д. Б. Педагогика / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2016. – 360 с.

## КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 3-го КЛАССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Хомич Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Т. В. Палиева, канд. пед. наук, доцент.**

Учебно-познавательная деятельность (далее – УПД) лежит в основе формирования у обучающихся умения учиться самостоятельно. Особую роль в её развитии играют уроки математики, обладающие высоким потенциалом благодаря абстрактности и логичности содержания.

Однако на практике этот потенциал часто остаётся нереализованным из-за преобладания однотипных заданий, что снижает познавательный интерес учащихся. Данное противоречие определяет актуальность исследования.

Цель данной статьи – представить комплекс дидактических средств (памяток-алгоритмов), направленных на активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся 3-го класса на уроках математики.

Учебно-познавательная деятельность представляет собой сложную структуру, включающую мотивы, цели, учебные действия, контроль и оценку. Математика как учебный предмет обладает уникальным инструментарием для формирования каждого из этих компонентов.

Руководствуясь ранее сформированным противоречием, нами был разработан комплекс памяток-алгоритмов для учащихся 3-го класса «Учусь учиться на математике», представлены в наглядно-образной и игровой форме, что соответствует возрастным и психологическим особенностям учащихся младшего школьного возраста.

Представленный комплекс, состоящий из пяти дидактических разработок, ориентирован на активизацию УПД и становление учебной самостоятельности младших школьников. Каждый элемент комплекса направлен на развитие определенного компонента УПД, что в совокупности обеспечивает целостность педагогического воздействия.

Теоретико-методологической основой при его конструировании послужили исследования А. В. Осиной [1] и А. М. Шилягиной [2].

**Содержание разработанного комплекса памяток:**

1. **Памятка-алгоритм «План спасения задач».** Данное пособие, выполненное в виде дорожной карты, этапы которой последовательно актуализируют различные мыслительные операции и формируют ключевые учебные действия: «Читаю и представляю» развивает образное мышление, «Ищу главный вопрос» обеспечивает целеполагание, «Я – сыщик» учит анализу данных, «Схема-помощница» – знаково-символическому моделированию, «Выбор оружия» – планированию операций, а завершающая «Проверка» – рефлексии и самоконтролю.

2. **Памятка «Мой маршрут к Знайке».** Выполнена в форме карты с островами, она визуализирует алгоритм действий ученика в ситуации затруднения, начиная от момента фиксации проблемы («Стоп! Я здесь запутался») и заканчивая осознанным выбором стратегии ее преодоления (обращение к учителю, однокласснику или учебнику

как источнику информации). Данный подход способствует формированию у младшего школьника способности к саморегуляции и волевому усилию.

3. **Памятка «Двойная защита от ошибок».** Представляет собой алгоритм верификации арифметических действий посредством выполнения обратных операций. Ее применение призвано привить навык обязательной рефлексии, что является необходимым условием формирования полноценной учебной деятельности.

4. **Памятка «Секретный агент "ИКС"».** Решает задачу визуализации абстрактного математического понятия «Уравнение». Использование игрового контекста позволяет учащимся на интуитивно-образном уровне освоить логику нахождения неизвестного компонента через выполнение обратных действий, тем самым снимая когнитивные трудности при изучении алгебраического материала.

5. **Памятка «Правила вежливого спора».** Нацелена на развитие коммуникативного компонента учебно-познавательной деятельности. Данное средство регулирует взаимодействие обучающихся в процессе групповой работы, регламентируя нормы учебного диалога, формируя умения аргументировать собственную позицию, воспринимать альтернативные точки зрения и осуществлять сравнение различных суждений.

Эффективность данного комплекса проверяется в рамках диссертационного исследования в УО «Средняя школа № 15 им. генерала Бородунова Е. С. г. Мозырь»

Использование комплекса дидактических средств на уроках математики обеспечивает комплексное развитие мотивационных, содержательно-операционных и рефлексивных аспектов УПД, смещает акцент обучающихся с правильного ответа на осознание процесса учения, что активизирует УПД.

Список использованной литературы:

1. Осин А. В. Создание научных материалов нового поколения / А. В. Осин // Информатизация общего образования : темат. прил. к журн. «Вестник образования». – М. : Просвещение, 2003. – № 2. – С. 15–25.

2. Шилягина А. М. Проектирование дидактического информационного комплекса (ДИК) : подходы, суть понятий / А. М. Шилягина // Известия СмолГУ. – 2013. – № 3 (23). – С. 452–460.

## РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ

**Цалко Карина (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.В. Сергушкова, канд. филол. наук, доцент**

В статье рассматривается актуальная проблема развития речи детей 3–4 лет. Обосновывается эффективность использования малых форм фольклора (потешек, колыбельных, пестушек) как средства обогащения словаря, формирования грамматического строя и звуковой культуры речи. Представлены направления педагогической работы и фрагменты игровых ситуаций.

Речь является важнейшим средством общения и познания. Для ребенка младшего дошкольного возраста овладение речью становится основой социализации и развития мышления. Однако далеко не все дети к трем годам обладают достаточным словарным запасом и навыками связного высказывания. Как отмечал Л.С. Выготский, речь развивается в тесной связи с мышлением, и именно в дошкольном возрасте происходит переход от ситуативной речи к контекстной [1].

Анализ литературы (работы К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, О.С. Ушаковой) показывает, что одним из наиболее доступных и эффективных средств развития речи в младшем возрасте являются малые фольклорные формы. Потешки, колыбельные, приговорки не только знакомят ребенка с окружающим миром, но и закладывают основы эмоционального общения со взрослым, что является критически важным для речевого подражания.

Фольклор играет ключевую роль в развитии речи дошкольников. Во-первых, фольклорные тексты ритмичны и музыкальны. К.И. Чуковский подчеркивал, что дети

мыслят образами, и именно поэтический ритм помогает усвоению языка. Ребенок 3–4 лет легче запоминает рифмованные строки, что способствует накоплению словаря [4]. Во-вторых, малые формы содержат многократные повторы звукосочетаний («ладушки-ладушки»), что развивает артикуляционный аппарат и фонематический слух. Как указывает А.Н. Гвоздев, именно в младшем возрасте происходит интенсивное освоение звуковой стороны речи [2]. В-третьих, они создают ситуацию эмоционального комфорта. Крупнейший специалист по дошкольному воспитанию детей Е.И. Тихеева отмечает, что культура речи неразрывно связана с культурой общения [3].

В ходе теоретического анализа мы выделили ключевые направления работы по развитию речи детей 3–4 лет, где фольклор может стать основой.

1. Расширение словарного запаса. Через потешки ребенок знакомится с новыми предметами, их признаками и действиями (петушок, «масляна головушка»).

2. Формирование грамматического строя. В играх-инсценировках по мотивам сказок дети осваивают падежные формы («Кого не стало?»).

3. Развитие звуковой культуры. Звукоподражание (ко-ко-ко, ква-ква) тренирует голосовой аппарат и речевое дыхание.

4. Развитие связной речи. Совместное проговаривание знакомых потешек стимулирует ребенка к завершению фразы.

В ходе исследования мы определили содержание работы по активизации словаря. Например, при обыгрывании потешки «Водичка-водичка, умой мое личико» решаются одновременно несколько задач: обогащение словаря (глазки, щечки), развитие диалогической речи и культурно-гигиенических навыков.

Фрагмент совместной деятельности: воспитатель вносит игрушку (котика) и читает потешку: «Как у нашего кота шубка очень хороша». Затем задает вопросы: «Кто это?», «Какая шубка?» (мягкая, пушистая), «Что котик делает?». Детям предлагается повторить отдельные фразы.

Таким образом, малые фольклорные формы являются универсальным дидактическим материалом. Они отвечают возрастным особенностям детей 3–4 лет: эмоциональности и потребности в игре. Включение потешек в режимные моменты превращает процесс обучения в естественную деятельность, что повышает эффективность речевого развития. Культура общения, заложенная через народное творчество, становится фундаментом для дальнейшего успешного обучения.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2012. – 352 с.

2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

3. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

4. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М. : Детская литература, 2020. – 384 с.

## ПРАЦА З ТЭКСТАМ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў 4 КЛАСЕ І ЯЕ РОЛЯ Ў РАЗВІЦЦІ ЗВЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ

**Шаўцова Анжэла (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)**
**Навуковы кіраўнік – Б. А. Крук, канд. філал. навук, дацэнт**

Развіццё звязнага маўлення з'яўляецца адной з прыярытэтных задач сучаснай моўнай адукацыі. У пачатковай школе, асабліва ў 4 класе, менавіта на ўроках мовы закладваюцца асновы маўленчай культуры, фарміруюцца ўменні свядома выкарыстоўваць мову як сродак зносін. Асаблівая роля ў гэтым працэсе адводзіцца працы з тэкстам, паколькі тэкст з'яўляецца натуральнай формай існавання мовы і дазваляе вучням назіраць за функцыянаваннем моўных сродкаў у жывым маўленні [1, с. 92].

Мэта артыкула – вызначыць асаблівасці методыкі працы з тэкстам на ўроках беларускай мовы ў 4 класе і яе ролю ў развіцці звязнага маўлення вучняў.

Тэкст у лінгвадыдактыцы разглядаецца як вышэйшая адзінка маўлення, якая характарызуецца сэнсавай цэласнасцю, звязнасцю і камунікатыўнай накіраванасцю. Па меркаванні В. А. Ляшчынскай, менавіта тэкст дазваляе рэалізаваць камунікатыўна-дзейнасны падыход у навучанні, паколькі ён адлюстроўвае рэальную сітуацыю зносін [2, с. 47]. Да асноўных прыкмет тэксту адносяцца: тэматычнае адзінства, лагічная паслядоўнасць, граматычная звязанасць (выкарыстанне займеннікаў, злучнікаў, лексічных паўтораў) і кампазіцыйная завершанасць.

У 4 класе актыўна развіваюцца мысленне, памяць і ўвага вучняў, пашыраецца іх слоўнікавы запас. Як адзначае М.Г. Яленскі, развіццё маўлення непарыўна звязана з інтэлектуальным развіццём: каб пабудаваць выказванне, вучань павінен умець аналізаваць, вылучаць галоўнае і ўстанаўліваць прычынна-выніковыя сувязі [3, с. 66]. Аднак, у маўленні чацвёртакласнікаў часта назіраюцца цяжкасці: парушэнне логікі выкладу, беднасць слоўніка, няўменне ўсталёўваць сувязь паміж сказамі. Гэта абумоўлівае неабходнасць сістэмнай і мэтанакіраванай працы на ўроках.

Методыка працы з тэкстам уключае некалькі ўзаемазвязаных этапаў і відаў дзейнасці:

1. Падрыхтоўчы этап. Мэта – актуалізацыя ведаў, стварэнне матывацыі. Выкарыстоўваюцца: гутарка, прагназаванне зместу па загалоўку, работа з ілюстрацыямі.

2. Этап успрымання і аналізу тэксту. Уключае: чытанне, слоўнікавую работу, вызначэнне тэмы і асноўнай думкі, падзел тэксту на сэнсавыя часткі, складанне плана. В.У. Протчанка падкрэслівае, што аналіз тэксту павінен спалучаць назіранне над зместам і моўнымі сродкамі, каб вучні ўбачылі, як форма служыць для выражэння зместу [4, с. 58].

3. Этап узнаўлення і стварэння ўласных выказванняў. Гэта ключавы этап для развіцця маўлення.

У час практыкі заўважыла, што эфектыўнасць працы з тэкстам шмат у чым залежыць ад сістэмы прапанаваных вучням практыкаванняў. Мэтазгодна выкарыстоўваць практыкаванні на: а) вызначэнне межаў сказаў у тэксце; б) аднаўленне дэфармаванага тэксту (перастаноўка частак, устаўка прапушчаных сказаў); в) пошук моўных сродкаў сувязі паміж сказамі (займеннікаў, сінонімаў); г) рэдагаванне тэксту (выпраўленне паўтораў, парушэнняў логікі); д) складанне тэксту па апорных словах або пытаннях.

Важным з’яўляецца паступовае ўскладненне заданняў. Спачатку вучні вучацца аналізаваць узоры, затым – узнаўляць іх, і, нарэшце, самастойна ствараць уласныя тэксты. Такі падыход забяспечвае фарміраванне свядомых маўленчых уменняў і спрыяе развіццю камунікатыўнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў.

Такім чынам, праца з тэкстам на ўроках беларускай мовы з’яўляецца важным сродкам развіцця звязнага маўлення вучняў 4 класа. Менавіта ў працэсе аналізу і стварэння тэкстаў адбываецца не проста засваенне моўных нормаў, а фарміраванне здольнасці лагічна мысліць, дакладна і выразна перадаваць думкі ў адпаведнасці з камунікатыўнай задачай. Праца з тэкстам арыентуе настаўніка на сістэмнае выкарыстанне розных відаў пераказу, творчых заданняў і спецыяльных практыкаванняў, што стварае трывалую аснову для далейшага паспяховага навучання і сацыялізацыі вучняў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Валочка, Г.М. Тэарэтыка-метадычныя асновы развіцця звязнага маўлення вучняў на ўроках беларускай мовы: 5–10 кл. / Г.М. Валочка. – Мн. : НІА, 2005. – 204 с.

2. Ляшчынская, В.А. Методыка выкладання беларускай мовы. Маўленне / В.А. Ляшчынская. – Мн. : РІВШ, 2009. – 168 с.

3. Яленскі, М.Г. Асобасны падыход у методыцы навучання беларускай мове: тэарэтыка-эксперыментальнае даследаванне / М.Г. Яленскі. – Мн. : НІА, 1997. – 171 с.

4. Протчанка, В.У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В.У. Протчанка. – Мн. : НІА, 2001. – 211 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Шульга Анастасия (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Г. Сливец, канд. филол. наук**

Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе представляет собой системообразующий компонент обучения, направленный на обогащение словарного запаса учащихся, развитие точности и выразительности их речи, а также формирование прочных орфографических навыков.

Цель нашего исследования – обобщение опыта педагогов-практиков в организации словарной работы с младшими школьниками. Так, О.В. Данич предлагает подходы, реализующие принципы формирования средствами национального языка человека национальной культуры. Автором обозначены содержательные линии интеграции учебного словаря в процесс изучения основных учебных предметов начальной школы [1]. Т.Н. Шевелёва акцентирует внимание на том, что «дети мыслят более конкретно, в отличие от взрослых, они воспринимают окружающий мир с помощью слуха, зрения, осязания и других органов чувств (анализаторов)» [2, с. 4], что обусловливает необходимость использования наглядных и практических методов при знакомстве с новыми словами. Согласно А.В. Савченко и П.Е. Ахраменко при работе над лексическим значением слова важно употреблять новые слова в сочетании с другими словами с учётом их валентности, учить строить с ними предложения, употреблять в нужном контексте [3]. Это позволяет не только запомнить написание, но и ввести слово в активный словарь учащегося.

Эффективными формами работы являются те, которые направлены на расширение круга изучаемых слов, интеграцию словарной работы с другими учебными предметами: на уроках математики педагоги включают в текст задач изучаемые словарные слова, на уроках «Человек и мир» используют их при описании природных явлений и др. [4]. Такой подход способствует осознанию учащимися практической значимости орфографической грамотности.

В практике белорусских учителей начальных классов находят применение разнообразные приёмы, активизирующие познавательную деятельность учащихся: *орфографическое чтение* – проговаривание слова в соответствии с его написанием, что подключает речедвигательную память; *этимологический анализ* – знакомство с происхождением слова, что создаёт смысловые опоры для запоминания; *работа с наборами слов,* сформированными по тематическому или орфографическому принципу; *игра «Аукцион»*, в ходе которой учащиеся «покупают» новые слова, демонстрируя знание их лексического значения, грамматических признаков, умение подбирать однокоренные слова, синонимы, антонимы и составлять предложения (для подготовки к игре используются толковые словари, словари синонимов и антонимов) [4]. Причём, как подчёркивает Н.В. Горбачёва, эффективность словарно-орфографической работы зависит от систематичности и разнообразия применяемых приёмов [5].

В организации словарной работы можно выделить следующие этапы:

1. *Семантизация* – предъявление нового слова с использованием загадок, ребусов, картинок, этимологической справки (причём важно не просто назвать слово, но и обеспечить понимание его значения);

2. *Орфографическое проговаривание и запись* – хоровое проговаривание слова по слогам, запись с выделением орфограммы, в результате чего задействуются различные виды памяти;

3. *Закрепление* через систему упражнений, включающих: постановку ударения, деление на слоги; звуко-буквенный разбор; разбор по составу, подбор однокоренных слов; подбор синонимов и антонимов; включение слова в словосочетания и предложения; работу с пословицами, поговорками, фразеологизмами; составление мини-сочинений [3–4].

4. *Контроль и рефлексия* – проведение различных видов диктантов (зрительных, выборочных, картинных), проверочных работ, позволяющих оценить прочность усвоения.

Таким образом, организация словарной работы на уроках русского языка в начальной школе представляет собой сложную многоаспектную задачу, требующую от

учителя глубокого понимания психологических особенностей младших школьников, владения современными методиками и творческого подхода. Систематическая, хорошо организованная словарная работа способствует не только повышению орфографической грамотности, но и общему речевому развитию учащихся, формированию языковой личности.

Список использованной литературы

1. Данич, О. В. Формирование лингвокультурной грамотности младших школьников : методические рекомендации к учебному словарю / О. В. Данич ; М-во образования Республики Беларусь, ВГУ имени П. М. Машерова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – 46 с.

2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учеб. пособие / Т. Н. Шевелёва. – Мн. : РИПО, 2023. – 315 с.

3. Савченко, А. В. Развитие словаря младших школьников / А.В.Савченко, П.Е.Ахраменко // Детский сад — начальная школа: опыт, преемственность, перспективы : сб. науч. тр. / М-во образования Республики Беларусь, МГПУ им.И.П.Шамякина. – Мозырь, 2022. – С. 92–95.

4. Словарная работа в начальных классах // ГУО «Средняя школа № 20 г. Орши». – URL: https://school20-orsha.by/index.php?option=com_content&view=article&id=864 (дата обращения: 17.03.2026.

5. Горбачёва, Н. В. Опыт работы по формированию навыка правописания словарных слов младшими школьниками / Н. В. Горбачёва // Современное образование Витебщины. – 2023. – № 4(42). – С. 44–48.

## ПРЕДМЕТ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Щербин Екатерина (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – П. Г. Кошман, канд. филол. наук, доцент**

Приоритетом современного образования является формирование личности, способной к самостоятельному обучению. В системе образования работа с текстом занимает особое место, поскольку она составляет основу учебной деятельности. Читательская грамотность – способность осмысливать тексты и применять полученную информацию в различных жизненных ситуациях – выступает значимым результатом начального образования.

Согласно образовательному стандарту начального образования, выпускник начальной школы в Республике Беларусь должен владеть навыками осознанного чтения, пересказывать прочитанное, уметь работать с разными источниками информации и проявлять познавательную активность. Именно на этом этапе важно выстроить эффективную систему формирования читательской грамотности, позволяющую обеспечить переход от техники чтения к осмысленному использованию текста как инструмента познания [1].

Исследователи разграничивают понятия «чтение» и «читательская грамотность». Как отмечает Г.А. Цукерман, «Чтение (особенно в педагогическом контексте) часто понимается как декодирование – перевод букв в звуки» [2, с. 5]. Читательская грамотность в свою очередь включает более широкий спектр компетенций. В современной педагогической литературе она определяется как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [2, с.5].

Ведущим методом формирования читательских умений является анализ текста литературного произведения. По требованию учебной программы по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» для III–IV классов учреждений образования практическая работа с художественным текстом включает: акцентное вычитывание отрывков текста с описанием поступка героя, картин природы, образных слов и выражений, слов-носителей характеристики персонажей, слов, указывающих на чувства и настроение; поиск ответов на вопросы; выделение смысловых частей, составление плана. Для организации литературно-творческой деятельности на уроке используется группа практических методов обучения. Учащимся предлагаются разные творческие задания по

содержанию прочитанного произведения: разыгрывание диалогов, эпизодов, постановка «живых картин» с использованием движения, мимики, жестов; чтение по ролям; хоровая декламация отдельных отрывков (повторов, песенок); литературные игры; моделирование обложки книги [3].

Основными видами деятельности на уроках литературного чтения являются чтение вслух и про себя (молча), выразительное чтение, чтение по ролям, изучающее чтение, просмотровое чтение, выборочное чтение; заучивание наизусть стихотворных произведений; слушание и рассказывание; пересказ (подробный, выборочный, краткий) по готовому плану, опорным словам, иллюстрациям; творческий пересказ с дополнением сюжета и др. К эффективным приемам формирования читательской грамотности можно отнести чтение с остановками, чтение по цепочке, выборочное чтение, комментированное чтение, пересказ и др.

Особое значение для развития читательской грамотности имеет информационно-коммуникационная технология, которая подразумевает активное взаимодействие с разнообразными источниками информации. В процессе работы со словарным запасом, для разъяснения незнакомых слов и терминов, наиболее полезными оказываются толковые и энциклопедические словари.

Таким образом, формирование читательской грамотности зависит от системной работы учителя по подбору текстов и разработке заданий, охватывающих все группы читательских умений. Осмысленная работа с текстом позволяет ученику фильтровать информацию, извлекая полезное, а также развивает его нравственность и познание мира. Это подтверждает необходимость разработки комплекса учебных заданий, направленных на повышение уровня читательской грамотности младших школьников в условиях белорусской начальной школы.

Список использованной литературы

1. Образовательный стандарт начального образования : утв. Постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 28.11.2025 № 199 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата доступа: 10.03.2026).

2. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности: материалы и комментарии / Г. А. Цукерман. – М. : ИОСО РАО, 2010.

3. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» для III–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения и воспитания : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 10.06.2025 № 103 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/08/12/up-rus-lit-3-4-kl.pdf (дата доступа: 10.03.2026).

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Ющенко Анастасия (УО МГПУ им.И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.В. Буркова, канд. филол. наук**

Работа с книгой в детском саду является важнейшим средством развития словаря детей и способствует формированию интереса к художественному слову, расширению представлений об окружающем мире, овладению выразительными средствами языка. В дошкольном возрасте книга соединяет опыт взрослого человека и растущего ребенка, постепенно приобщая его к богатству лексики родного языка.

В целях развития словаря детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы необходимо соблюдать ряд условий: 1) произведения выбирать с учетом доступности и в соответствии с тематическим планированием; 2) подбирать иллюстрации и картинки к произведениям; 3) организовывать драматизации, инсценировки; 4) проводить словарную работу; 5) адаптировать тексты по лексическому и грамматическому строю, с учетом уровня речевого развития ребенка; 6) предлагать детям отвечать на вопросы и т. д.

Работа с книгой состоит из трех этапов: до чтения, в процессе чтения, после чтения. *До чтения* надо готовить детей к восприятию художественного произведения: показать

книгу, героев, создать ситуацию удивления, эмоционального настроя на слушание, возбудить воображение, ставить проблему, интриговать восприятие знакомого явления новизной. *В процессе чтения* происходит сопоставление словесного и иллюстративного образа, комментируются трудные места текста, объясняются непонятные слова. *После чтения* проводится проверка возникших мысленных картин, образов, в беседе уточняется время и место действия, характер героев, представления о событиях и поступках, формируется основная мысль произведения, даются оценки и выводы о книге.

Пересказ художественного текста является одной из наиболее эффективных форм работы, поскольку ребенок воспроизводит услышанное с опорой на собственные речевые возможности. В процессе пересказа дети старшего дошкольного возраста активизируют новые слова, которые они ранее восприняли лишь на слух, учатся строить связные высказывания, подбирать языковые средства в соответствии с содержанием. Как подчёркивает Е. И. Николаева, пересказ позволяет ребенку закрепить лексические единицы в активном словаре, поскольку требует многократного обращения к новым словоформам и образным выражениям [1, с. 84].

Самостоятельное обращение детей к книге способствует развитию инициативности и самостоятельности в речевом развитии. Ребята листают книги, рассматривают иллюстрации, «читают» по картинкам, проигрывают знакомые сюжеты, что побуждает их использовать слова, услышанные ранее, в новых ситуациях. По мнению Л. Г. Голубевой, «самостоятельный выбор книги способствует развитию личностного отношения к художественному слову и стимулирует ребёнка к расширению словаря через собственные речевые инициативы» [2, с. 212]. В этом случае книга становится не только объектом педагогического воздействия, но и источником самостоятельных открытий.

Не менее важным является создание условий для интеграции художественного слова в различные виды деятельности. Дети естественно усваивают лексику, когда она встречается не только в процессе чтения, но и в сюжетно-ролевой игре, изобразительной деятельности, конструировании, наблюдениях. В этих ситуациях ребенок сталкивается со словами, услышанными в тексте, но уже в новом контексте и в собственной деятельности. Творческие формы работы с книгой – рисование по мотивам прочитанного, составление собственных рассказов, придумывание новых эпизодов – позволяют детям переносить литературные образы в собственный воображаемый мир. В таких видах деятельности новые слова приобретают для ребенка эмоциональную окраску, становятся частью его личного словаря.

Особого внимания заслуживает и роль воспитателя как образца речевой культуры. От того, насколько выразительно, понятно и эмоционально воспитатель читает текст, во многом зависит степень вовлеченности детей и качество восприятия новых слов. Поэтому воспитателю важно тщательно готовиться к чтению, продумывая акценты, паузы, темп речи, чтобы сделать восприятие текста максимально глубоким.

Таким образом, формы работы с книгой в детском саду представляют собой сложную, многоаспектную систему, в рамках которой осуществляется постепенное и целенаправленное обогащение развитие словаря детей. Чтение, обсуждение, рассматривание иллюстраций, пересказ, драматизация, словесные игры и самостоятельное обращение к книге образуют единую линию речевого развития, основанную на эмоциональном отклике ребенка, его познавательной активности и стремлении к выражению собственных мыслей. Книга становится тем универсальным средством, которое не только передает ребенку богатство языка, но и формирует его отношение к слову, развивает умение чувствовать, понимать и использовать его в разных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Николаева, Е. И. Речевое развитие детей старшего дошкольного возраста / Е. И. Николаева. – М. : Академия, 2014. – 176 с.

2. Голубева, Л. Г. Речевое развитие и воспитание детей дошкольного возраста / Л. Г. Голубева. – М. : Академия, 2012. – 458 с.

# ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОЕКТА

**Ющенко Виктория (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.А. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Обогащение словарного запаса, его закрепление и активизация у детей старшего дошкольного возраста является важным условием овладения языком, совершенствования речевого общения, развития понятийного мышления.

Словарный запас ребенка является одним из важнейших компонентов его языкового развития. В старшем дошкольном возрасте (от 5 до 7 лет) происходит активное формирование лексики, что связано с расширением круга общения, увеличением объемов получаемой информации и потребностью в самовыражении.

Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Бедность словаря мешает полноценному общению и общему развитию ребенка, тогда как богатый словарь – признак хорошо развитой речи и высокого уровня умственного развития. Увеличение словарного запаса тесно связано с развитием мышления и других психических процессов.

Своевременное развитие словаря и грамматически правильной речи — один из важных факторов подготовки к школьному обучению и профилактики нарушений навыков письма и чтения. Свободное владение устной речью, а впоследствии и письменной, во многом опирается на количественные и качественные характеристики словарного запаса.

Актуальность изучения способов обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста продиктована требованиями учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь, где развитие речи и обогащение словаря являются ключевыми в образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения». Программа определяет конкретные задачи по формированию словаря детей 5–7 лет: обогащение активного и пассивного словаря, введение обобщающих слов, освоение эмоционально-оценочной лексики и т. д. Согласно программе, к моменту поступления в школу ребенок должен владеть достаточным словарным запасом для свободного общения, построения развернутых высказываний и успешного обучения. Исследование эффективных путей обогащения словаря напрямую отвечает социальному заказу государства на подготовку к школе речеспособных детей. В учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь ведется системная и разноплановая работа по обогащению словарного запаса детей старшего дошкольного возраста. Она активно развивается, благодаря внедрению современных научно-обоснованных методик и технологий.

Современные тенденции в образовании все меньше пропагандируют цель обучения как получение большого объема информации. Тем более что он увеличивается с каждым днем в геометрической прогрессии. Перед педагогами все чаще возникает вопрос, как помочь маленькому ребенку разобраться в нескончаемом потоке информации. Поэтому важным аспектом в образовательном процессе выступает развитие умения пользоваться полученными знаниями – формирование функциональной грамотности, которая рассматривается как способность использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности [2]. Обогащение словарного запаса старших дошкольников становится не самоцелью, а способом формирования умений пользоваться имеющимся для решения задач речевого общения в процессе освоения навыков социализации.

Формирование практического опыта детей дошкольного возраста для развития навыков самостоятельной деятельности эффективно решается в организации проектной деятельности. Рассмотрим один из видов образовательных проектов – информационный проект.

В образовательной среде информационный проект — это один из типов образовательных проектов, цель которого — научить обучающихся самостоятельно добывать, анализировать, обобщать и представлять информацию по выбранной теме.

Информационный проект может стать эффективным инструментом для обогащения словарного запаса детей, а также развить их исследовательские навыки, критическое мышление и командную работу. Может включать в себя выбор темы, интересующей детей, может быть первым шагом в создании образовательного проекта. Это, например, проекты «Животные нашего края», «Космос», «Профессии вокруг нас» и другие. Дети могут собирать информацию из разных источников, например, чтение книг со взрослыми, просмотр мультфильмов или передач, а также общение с родителями или специалистами (биолог, ветеран, астроном).

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования. — Мн. : Национальный институт образования, 2023. — 380 с.

2. Басюк, В. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1. — № 4 (61). — С. 13–33.

## РОЛЬ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕРИМЕТРА ПРЯМОУГОЛЬНИКА (КВАДРАТА) В 3 КЛАССЕ

**Ястремская Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – А.Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент.**

Изучение элементов геометрии составляет значительную часть курса математики на 1 ступени общего среднего образования, выполняя пропедевтическую функцию для усвоения курса геометрии в общеобразовательной школе. Учащиеся 1–4 классов знакомятся с геометрическими фигурами, их свойствами, учатся выполнять построения, находить периметр и площадь четырёхугольников.

Анализ методической литературы показывает, что понятие «разноуровневые задания» активно используется авторами в русле концепции дифференцированного обучения учащихся младшего школьного возраста математике.

Автор А. Е. Русакова определяет дефиницию «разноуровневые задания» как «учебные материалы, которые предполагают выполнение заданий различной сложности, учитывающие индивидуальные возможности учащихся» [1].

Цель нашего исследования – разработать и обосновать эффективность использования разноуровневых заданий при нахождении периметра прямоугольника (квадрата) на уроках математики в 3 классе.

Для оценки эффективности применения разноуровневых заданий на уроках математики при обучении нахождения периметра прямоугольника (квадрата) был проведен педагогический эксперимент на базе ГУО «Средняя школа № 3 г. Наровли имени Героя Советского Союза А.Г. Корзуна» в двух группах третьеклассников. В первой группе (экспериментальной) использовались разноуровневые задания на уроках математики, во второй (контрольной) – стандартные (задания одинаковой сложности).

На констатирующем этапе эксперимента нами был определён исходный уровень умений обучающихся находить периметр прямоугольника (квадрата). Было выявлено, что экспериментальная и контрольная группы учащихся находятся приблизительно на одинаковом уровне (44 % и 45 %), что составляет 9 обучающихся.

Во время проведения формирующего этапа эксперимента для экспериментальной группы были предложены разноуровневые задания, которые были разработаны для трёх групп учащихся (высокого, среднего и низкого уровней).

Рассмотрим некоторые задания для обучения нахождения периметра прямоугольника (квадрата) по уровням. Низкий уровень: «Длина прямоугольника 6 см, ширина – 2 см. Найди периметр прямоугольника». Высокий уровень сложности задания:

«Периметр квадрата 16 см. Из трёх таких квадратов выложили прямоугольник (в один ряд). Чему равен периметр нового прямоугольника?» Средний уровень: «Сторона квадрата равна 5 см. Начерти квадрат и найди его периметр?» и др.

После завершения экспериментальной работы, нами была проведена повторная диагностика для выявления уровня усвоения знаний (см. рисунок 1).

Как видно из диаграммы (рисунок 1), в экспериментальной группе уровень усвоения знаний у обучающихся увеличился на 25 % (5 человек), это на 19 % (4 человека) больше, чем у контрольной группы.

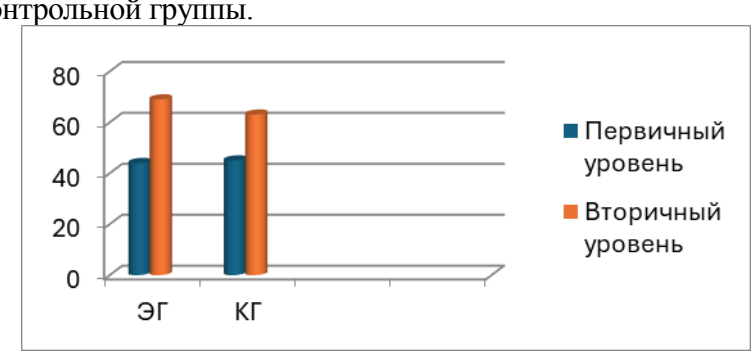


**Рисунок 1 – Динамика уровня усвоения знаний**

Таким образом, мы убедились в том, что предположенный вариант разноуровневых заданий позволяет не только поддерживать интерес к изучению данной темы и реализовывать математический потенциал обучающихся, но и способствует переходу на более высокий уровень овладения материалом, а именно нахождения периметра прямоугольника (квадрата).

Список использованной литературы:

1. Русакова, А. Е. Использование разноуровневой дифференциации в начальных классах // Педагогическое мастерство. – 2021. – № 3. – С. 8.

## ПРИЁМЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ)

**Ястремская Анастасия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.В. Сергушкова, канд. филол. наук, доцент**

Проблема развития речи детей дошкольного возраста является одной из ключевых в современной педагогике. Богатство словарного запаса выступает не только показателем речевого развития, но и условием формирования познавательной сферы ребёнка. Особую значимость данная проблема приобретает в среднем дошкольном возрасте (4–5 лет), который характеризуется качественным скачком в развитии речи: активным ростом словаря, началом освоения грамматического строя [3, с. 89].

**Цель исследования –** теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность комплекса приёмов обогащения словарного запаса детей среднего дошкольного возраста.

**Методология и организация исследования**. Исследование проводилось на базе УДО «Детский сад № 27 г. Мозыря». В эксперименте участвовали 20 детей средней группы. Для диагностики предметного и глагольного словаря использовалась методика «Назови, что покажу» (по Е.А. Стребелевой) [4, с. 3]. Для выявления умения обобщать – методика «Назови одним словом» (по О.Б. Иншаковой) [5, с. 4]. Для диагностики понимания значений слов – методика Ф.Г. Доскаловой [6, с. 3].

Результаты констатирующего эксперимента показали: высокий уровень развития словарного запаса лишь у 15 % детей (3 чел.), средний – у 45 % (9 чел.), низкий – у 40 % (8 чел.). Дети с низким уровнем имели ограниченный бытовой словарь, не использовали

обобщающие слова, неточно понимали значения многих слов. Данные подтвердили необходимость целенаправленной работы.

На формирующем этапе разработана и апробирована система работы, включающая традиционные и инновационные приёмы.

**1. Наблюдение и обследование предметов**. В процессе наблюдений за природой, трудом взрослых мы не только знакомили детей с новыми словами, но и включали их в активную речь. Эффективным оказался приём комментирования действий: «Я наливаю воду в лейку, поливаю цветы. Вода льётся тонкой струйкой» [4, с. 45].

**2. Дидактические игры и лексические упражнения**. Игра выступает наиболее эффективным средством обогащения словаря [2, с. 3]. Использовались следующие группы игр, направленные на: развитие номинативного словаря – «Чудесный мешочек» (называние предметов и их свойств), «Магазин» (точное описание предмета); формирование обобщающих понятий – «Четвёртый лишний», «Разложи по корзинкам» и др.

**3. Инновационные игровые приёмы.** В ходе эксперимента разработано и апробировано авторское пособие «Речевая пирамида» (адаптированное нами для детей среднего возраста) [7, с. 2]. Пирамида имеет четыре грани с липучками для картинок. На первом этапе дети прикрепляли картинки по темам (*посуда, мебель*) – обогащение номинативного словаря. На втором – на зелёную грань крепили предметы, про которые можно сказать «зелёный» (*огурец, лист, крокодил*) – активизация прилагательных. Большой интерес вызвала модифицированная игра «Мяч бросай – животных называй» [2, с. 3]: дети называли животное, затем детёныша, подбирали прилагательное (*лиса – хитрая, рыжая*).

**4. Художественная литература.** Активно использовались загадки: дети не только отгадывали, но и учились придумывать свои, подбирая точные слова для описания признаков. При чтении сказок объяснялись незнакомые слова (светлица, лукошко) с последующим включением их в пересказ [1, с. 45].

Результаты контрольного эксперимента показали значительную динамику. Высокий уровень выявлен у 35 % детей (7 чел.), средний – у 55 % (11 чел.), низкий снизился до 10 % (2 чел.). Заметно увеличилось употребление прилагательных (с 8–10 до 18–22 слов в активной речи), расширился глагольный словарь, улучшилось понимание абстрактных понятий (*доброта, дружба*) [8, с. 2].

Таким образом, исследование подтвердило эффективность разработанной системы приёмов. Наибольший результат достигается при комплексном использовании наблюдений, дидактических игр, инновационных пособий и художественной литературы в условиях систематической работы.

Список использованной литературы

1. Ворошнина, Л. В. Методика развития речи и общения детей, не посещающих ДОУ / Л. В. Ворошнина. – М. : Юрайт, 2024. – 158 с.

2. Косинова, Е. М. Грамматическая тетрадь № 1 для занятий с дошкольниками / Е. М. Косинова. – М. : Сфера, 2017. – 32 с.

3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2010. – 287 с.

4. Стребелева, Е. А. Методики обследования речи детей / Е. А. Стребелева // БГПУ. – 2022. – URL: https://bspu.by (дата обращения: 18.03.2026).

5. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2020. – 280 с. – ISBN 978-5-907013-37-7.

6. Доскалова, Ф. Г. Диагностика развития речи дошкольников / Ф. Г. Доскалова. – 2025. – URL: https://studfile.net (дата обращения: 18.03.2026).

7. Агафонова, С. И. Пособие «Речевая пирамида» / С. И. Агафонова // Воспитатель детского сада. – 2025. – URL: https://www.vospitatelds.ru (дата обращения: 18.03.2026).

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАБИНЕТА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ

**Аккерман Екатерина (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – Д.Н. Забелич, канд. пед. наук, доцент**

Как известно, успешная социальная интеграция обучающихся лиц с лёгкой интеллектуальной недостаточностью (далее – ИН) в значительной степени зависит от организации образовательной среды, соответствующей их особым образовательным потребностям. В данном контексте кабинет социально-бытовой ориентировки (далее – СБО) становится ключевым местом, где дети могут получить необходимые знания и навыки для осуществления самостоятельной жизнедеятельности. Но что делать, если таковое учебное пространство в образовательном учреждении отсутствует? И здесь нам на помощь приходит кабинет трудового обучения, образовательная среда которого может быть адаптирована с учётом особых образовательных потребностей рассматриваемой нами категории учащихся.

Целью осуществлённого исследования являлось выделение наиболее эффективных средств и способов включения младших школьников с ИН в моделирование образовательной среды в кабинете, адаптированном под проведение коррекционных занятий по СБО. Они же одновременно являются и рекомендациями по организации адаптивно-адаптирующей образовательной среды в рассматриваемом учебном пространстве.

Отправной точкой нашего исследования стали группы ресурсов образовательной среды кабинета СБО [1] (предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические), реализация которых в кабинете трудового обучения и способствует созданию желанной адаптивно-адаптирующей образовательной среды. Рассмотрим подробнее, как именно это реализуется на практике:

Предметные ресурсы как нельзя лучше описывают суть особых образовательных потребностей учащихся с ИН, ведь для создания эффективной образовательной среды необходимо обеспечить наличие специфических дидактических материалов, соответствующих как учебной программе, так и потребностям учащихся. Таковыми материалами могут быть картотеки предметов бытового пользования, технологические карты, тактильные материалы и др. Их можно применять в процессе формирования представлений и знаний учащихся, в ролевых играх, индивидуальных и групповых заданиях, на интерактивных занятиях и, конечно же, проектной деятельности (например, разработка меню для различных приёмов пищи).

Пространственные ресурсы являются важным компонентом, способствующим созданию безопасной и поддерживающей образовательной среды. В кабинете могут использоваться сигнальные опоры, визуальные метки и знаки, подиумы, ограничительные линии и турникеты, способствующие организации движения детей и чётко структурирующие пространство. Эффективным средством обучения является зонирование различных помещений, в числе которых могут быть кухня, гостиная, магазин и др. Также можно осуществить включение элементов игрового моделирования, ведь, как известно, игры создают структурированную, но гибкую среду, в которой дети могут практиковаться в самообслуживании, делая процесс обучения более естественным и практико-ориентированным [2].

Организационно-смысловые ресурсы формируют основу жизнедеятельности детей, создавая структуру, в которой они могут эффективно функционировать. Организация режима дня, адаптированного под естественные биологические ритмы, помогает детям ориентироваться во времени и понимать логику последовательности действий. Совместная

разработка планов, алгоритмов и памяток в контексте изучения бытовых умений и навыков упрощает процесс обучения и помогает детям лучше усваивать информацию и навыки социальной адаптации.

Включение учащихся в моделирование социально-психологических ресурсов может быть реализовано через командные работы, ориентированные на развитие командного духа и сотрудничества среди самих учащихся. В рамках такого образовательного процесса дети, имеющие разные уровни развития умений и навыков, воспитывают в себе чувство ответственности, умение поддерживать друг друга и конструктивно решать конфликты.

Таким образом, учёт средовых ресурсов имеет принципиально важное значение в адаптировании кабинета трудового обучения для проведения коррекционных занятий по СБО, т. к. именно они предоставляют учащимся доступ к необходимым дидактическим материалам и информации, соответствующей их образовательным потребностям.

Список использованной литературы

1. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк [и др.] ; под ред. Е. А. Лемех. – Мн. : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 144 с.

2. Гладкая, В. В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : метод. пособие. / В. В. Гладкая. – М. : НЦ ЭНАС, 2003. – 192 с.

## ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ

**Артюшенко Ксения (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Механизм нарушения произносительной стороны речи при ринолалии заключается в нёбно-глоточной недостаточности, что ведёт к понижению давления воздуха в ротовой полости и утечке его через носовую полость, к стиранию противопоставленности звуков по признаку «ротовой – носовой», к затушёвыванию различий в артикуляции звуков по месту и по способу образования (А.Г. Ипполитова, Г.В. Чиркина, Г.П. Соснин). Недифференцированная артикуляция гласных и согласных звуков, недостаточное звучание голосового оформления обусловливают тотальное нарушение звукопроизношения (звуки отсутствуют, смешиваются, используются неустойчиво, употребляются вариативно). Отмечаются смешения и замены носовых звуков, носовых и ротовых, свистящих и шипящих, смешения внутри одной группы звуков, а также твёрдых и мягких звуков, переднеязычных и заднеязычных звуков [1].

Органическая ринолалия при врожденных расщелинах нёба имеет сложную структуру нарушения, представляет собой сложное нарушение координации всех отделов периферического речевого аппарата. Следовательно, определение особых образовательных потребностей таких детей становится основой для создания соответствующих условий коррекционно-педагогической работы, логопедического сопровождения [2]. Анализ научно-методических данных о проявлениях и ограничениях детей с врожденными расщелинами нёба (И.И. Ермакова [3]; Г.В. Чиркина [4]; И.А. Филатова, З.А. Репина [1] и др.) позволил нам обобщить данные и описать картину особых образовательных потребностей детей с ринолалией:

– восстановление механизма звукообразования;

– развитие коммуникативных навыков в специально смоделированных ситуациях, логопедическая работа не сводится к постановке звуков, а имеет своей целью формирование речевой коммуникации;

– возможность видеть артикуляцию и понимать механизм образования звука;

– возможность слушать собственную откорректированную речь (например, с использованием аудиозаписи для развития самоконтроля);

– контроль направленного ротового выдоха;

– одобрение и поддержка, так как речевые неудачи могут формировать у ребёнка неуверенность;

– наглядно-действенный характер подачи материала.

Коррекционно-педагогическая работа носит системный характер и включает комплекс взаимосвязанных задач:

1. Нормализация физиологического и фонационного дыхания. Упражнения направлены на формирование длительного, экономного ротового выдоха.
2. Устранение гиперназального оттенка. Требуется специальная работа по переключению голосооформления с носового на ротовой резонатор.
3. Развитие фонематического слуха. Важно не только слышать звуки, но и дифференцировать их от искаженных аналогов.
4. Постановка, автоматизация и дифференциация звуков.
5. Формирование темпо-ритмической организации речи и интонационной выразительности.
6. Развитие лексико-грамматического строя и высших психических функций [1; 2; 3].

Для эффективности коррекционно-развивающей работы особого внимания требует вопрос включения близких ребенка в данный процесс, обучение их приемам коррекционной работы. Задача родителей – создавать правильную речевую среду, мягко контролировать правильное дыхание и автоматизировать речевые навыки в повседневной жизни, учитывать особые образовательные потребности ребёнка.

Список использованной литературы

1. Формирование фонематической системы языка у детей с ринолалией [Электронный ресурс] : учеб. пособ. / З. А. Репина, И. А. Филатова ; Уральский госуд. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – 80 с. – URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/47988/1/uch00317.pdf (дата доступа: 20.03.2026).
2. Цырулик, Н. С. Ранняя коррекционная помощь детям с расщелинами нёба и губы: направления реабилитации детей, их логопедическое сопровождение / Н. С. Цырулик // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сб. науч. тр. по результатам VI Междунар. науч.-практ. конф. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. – С. 10–14.
3. Ермакова, И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков : кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. / И. И. Ермакова. – М. : АО «Учеб. лит.», 1996. –143 с.
4. Чиркина Г. В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2005. Альманах № 8. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/rol-semi-v-korrekcii-vrozhdennyh (дата доступа: 02.05.2025).

## КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**Астапова Ангелина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Поиск методических средств, способов организации коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи сохраняет свою актуальность на протяжении многих лет. Наиболее сложную категорию в диагностическом и коррекционном плане представляют дети с I уровнем речевого развития (далее – ур.р.р.). Отсутствие активной речи, ограниченность понимания обращенной речи, низкая коммуникативная активность создают серьезные препятствия для их познавательного и личностного развития (Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская, Е.М. Мастюкова, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков и др.). В связи с этим обобщение и систематизация методических основ коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление речевой инактивности у детей, является одной из приоритетных задач современной логопедии.

Коррекционно-развивающая работа по активизации речи у детей с I ур.р.р. строится на основе комплексного и системного подходов с опорой на онтогенетический принцип развития [1].

Основной задачей начального этапа коррекционно-развивающей работы по активизации речи у детей с 1 уровнем речевого развития является – пробуждение речевой

активности как средства общения. Логопед должен стать для ребенка значимым взрослым, общение с которым приносит удовольствие. Для этого активно используются эмоционально-игровые ситуации, сопровождаемые короткими, интонационно насыщенными фразами. Любая инициатива ребенка, выраженная жестом, взглядом или вокализацией, должна быть поддержана положительной реакцией взрослого. (Т. Б.Филичева, Т. В.Туманова) [2].

Для воспитания собственной речи ребенка необходимо поэтапное развитие подражательной деятельности: от подражания крупным движениям тела и рук к подражанию артикуляторным движениям, к звукоподражанию. С этой целью эффективно использование игр-звукоподражаний («Капает дождик?», «Гудит пароход?», «Мычит корова?», «Пищит мышка» и др.). Поощряется любая попытка повторить звук, слог, лепетное слово. Учитывая неразрывную связь активной речи и понимания речи, параллельно ведется интенсивная работа по накоплению пассивного словаря, когда ребенка учат понимать названия окружающих предметов, простые действия и инструкции, подкрепляя слово показом предмета или действия, выполнением действия самим ребенком [2; 3; 4].

У детей с несформированными средствами речевого общения часто отмечается недостаточность слухового внимания, фонематического восприятия, зрительной памяти. Поэтому в структуру занятий включаются упражнения на различение неречевых и речевых звуков («Что звучит?», «Кто позвал?», «Угадай, что я делаю»), на узнавание предметов по описанию, на развитие дыхания и голоса. Эффективным средством активизации речи, по мнению Г. А. Волковой, является логоритмика, объединяющая слово, музыку и движение [5]. Логоритмические упражнения способствуют нормализации ритма речи, развитию подражательности, двигательной сферы, координации речи и движений.

Дополнительной основой для активизации речи являются сенсорные игры, различные виды конструирования, которые позволяют задействовать наиболее сохранные и онтогенетически ранние каналы восприятия (тактильный, вкусовой, обонятельный), создавая базу для возникновения вербальной коммуникации. Сенсорные игры с песком, водой, крупами, природными материалами, различными по фактуре предметами обеспечивают эмоционально насыщенный фон занятия, активируют подкорковые структуры мозга, способствуют непроизвольному запоминанию лексического материала [4].

В результате систематической, комплексной коррекционно-развивающей работы у детей с I ур.р.р. наблюдаются позитивные изменения, главные из которых – появление устойчивой мотивации к общению, понимание связи слова и совместных действий, использование жестов и мимики в сочетании с речевыми вокализациями. В активной речи появляются первые лепетные слова и звукоподражания, которые ребенок начинает использовать в конкретных ситуациях общения.

Список использованной литературы

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

2. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009. – 189 с.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

4. Лынская, М. И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логотерапии : конспекты занятий / М. И. Лынская. – М. : Логомаг, 2015. –90 с.

5. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студентов дефектологических факультетов / Г. А. Волкова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2002. – 272 с.

# СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Бандюк Юлия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Проблема формирования навыка словообразования у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) остаётся одной из актуальных в логопедической практике. Особую сложность представляет усвоение притяжательных прилагательных — грамматической категории, требующей синтеза лексико-семантических, морфологических и синтаксических знаний. В условиях растущего количества детей с ОНР, недостаточный уровень сформированности данного навыка негативно сказывается на их способности к грамматически правильной устной и письменной речи.

Несмотря на значительное количество исследований в данной области, существующие диагностические подходы, в частности методика Е.Ф. Архиповой, ограничены использованием лишь суффиксов -ий- и -ин-, что не позволяет получить полную картину владения притяжательными прилагательными в их полном словообразовательном разнообразии. Обзор и систематизация теоретических подходов изучаемой проблемы показал, что другие словообразовательные модели в данной методике не представлены. Следовательно, применение исключительно указанной методики не позволяет получить полное представление о состоянии уровня сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных. Учитывая выявленные ограничения, на основе методики Е.Ф. Архиповой была разработана более полная диагностическая методика. В нее были включены задания, направленные на образование притяжательных прилагательных с различными суффиксами. В частности, предусматривались задания на образование форм, выражающих общеродовую принадлежность к лицам и животным (суффиксы -ий-, -й-), а также на образование притяжательных прилагательных, обозначающих принадлежность конкретному лицу, животному или городу (суффиксы -ин-, -нин, -ов-, -ев-).

Разработанная методика состоит из четырех последовательных этапов. Первый этап направлен на диагностику понимания притяжательных прилагательных (импрессивная речь). В ходе обследования предлагались инструкции типа: «Покажи, где мамина сумка», «Где лисий хвост?». Далее предъявлялось несколько картинок, среди которых нужно было выбрать правильный вариант. Оценивались правильность выбора и скорость реакции. Второй этап был посвящён образованию притяжательных прилагательных. Детям предлагались следующие вопросы: «Хвост у лисы – чей хвост?» Ожидаемый ответ – «лисий». Аналогично предлагались задания: у волка – волчий и т. д. Принадлежность предмета к лицу, животному, городу (суффиксы -ин-, -нин-, -ов-, -ев-): «Чей халат?» Ожидаемый ответ – «сестрин халат». При необходимости использовались наглядные материалы, облегчающие выполнение задания. Третий этап предполагал употребление притяжательных прилагательных в словосочетаниях. Например, ребёнку нужно было правильно составить выражение: «это хвост (лиса)» – «лисий хвост». На данном этапе оценивались правильность словообразования, согласование в роде и числе, отсутствие грамматических ошибок. Четвёртый этап был направлен на включение притяжательных прилагательных в связную речь. Детям предлагалось составить предложение со словосочетанием, например, «волчий след». Оценивалась грамматическая правильность и связность высказывания. Максимальное количество баллов за выполнение всех заданий составляло 20. Уровень сформированности определялся следующим образом: 16–20 баллов – высокий уровень; 10–15 баллов – средний; 0–9 баллов – низкий.

В обследовании приняли участие 8 обучающихся старшего дошкольного возраста ГУО «Детский сад № 42 г. Мозыря». По результатам диагностики высокий уровень выявлен у 3 обучающихся (37,5 %), средний – у 4 (50 %), низкий – у 1 (12,5 %). Средний балл по группе составил 14,25, что соответствует среднему уровню сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных. Качественный анализ результатов показал, что лучше всего у обучающихся сформировано словообразование

притяжательных прилагательных, обозначающие вес, цвет, величину предметов. Наибольшие трудности вызвало самостоятельное образование форм, выражающих общеродовую принадлежность к лицам и животным (например, «волчий», «медвежий») и употребление их в составе предложения, где нередко наблюдались ошибки согласования.

Таким образом, разработанная диагностическая методика позволяет более полно и объективно оценить уровень сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР. Это дает возможность в целенаправлено строить коррекционный маршрут по формированию словообразовательных навыков, в частности, образования притяжательных прилагательных.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 286 с.

2. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. — М. : Гном-Пресс, 2021. — 128 с.

## СРЕДОВЫЕ КОМПЛЕКСЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Барановская Полина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

В современной специальной педагогике происходит смещение акцентов в сторону поиска внутренних ресурсов ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), признания трех абсолютно равноправных участников образовательного процесса: педагог, ребенок, окружающая образовательная среда. По мнению Ю.С. Мануйлов, среду нужно рассматривать как полноценное средство воспитания и развития, а не как набор внешних условий. В этом аспекте противопоставляется два подхода в отношении специальной среды: «молекулярная» модель среды –набор конкретных «мест», каждое из которых несёт в себе уникальные возможности для человека; «факторная» модель среды – сложная и многогранная сеть стимулов, возбудителей и условий, влияющих на ребенка с ОПФР [1].

Образовательная среда имеет двойственную природу: с одной стороны, она задает рамки, прививает типичные социальные привычки, с другой – она развивает, предоставляя свободу для проявления индивидуальной неповторимости. Для педагогов это означает, что управление обучением, воспитанием и развитием становится органичным: педагог тонко настраивает параметры среды, которая, в свою очередь, незаметно направляет ребенка в развитии. Суть средового подхода ярко раскрывается при реализации интегрированного обучения и воспитания применена в инклюзии.

Исследователь С.Е. Гайдукевич подчеркивает важнейший сдвиг в современном педагогическом мышлении: не бороться с «дефектом», начать опираться на уникальные внутренние ресурсы ребенка. В учреждениях образования создаются «средовые комплексы» – пространственные, предметные и организационно-смысловые, социально-психологические. Создание таких комплексов требует использования новых объектов (коммуникативные альбомы); модификации привычных вещей (увеличение размеров, выделение сигнальных признаков цветом, добавление маркеров), внедрение ресурсов, оптимизирующих взаимодействие со средой (правильное освещение, структурирование пространства и четкие правила). Такой подход, по мнению С.Е. Гайдукевич, дает возможность формировать и развивать у детей с ОПФР навыки компенсаторного характера и способствует реализации их индивидуальных образовательных потребностей [2].

Нами была проанализирована развивающая среда в группе интегрированного обучения и воспитания учреждения дошкольного образования, в которой осуществляется совместное обучение детей без особенностей психофизического развития и воспитанников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Данный подход в обучении и воспитании

детей диктует необходимость проектирования адаптивного, коммуникативно-речевого и безбарьерного пространства для всех участников образовательного процесса, благодаря чему все дети могут чувствовать себя одинаково комфортно в данной группе.

Результаты анализа подтверждают целесообразность деления помещения на функциональные микрозоны, что соответствует принципам гибкого зонирования. В образовательном пространстве выделены центры двигательной активности и творчества. Само пространство выстроено так, чтобы дети могли свободно перемещаться, а их маршруты были безопасными и понятными. Все игровые и учебные уголки, а также индивидуальные шкафчики промаркированы специальными символами и пиктограммами. Вследствие этого дети гораздо быстрее запоминают расположение вещей и учатся самостоятельности. Визуальная подсказка в виде картинки или схемы работает надежнее, дополняя инструкции взрослого. Особое внимание в коррекционной работе уделено подбору предметных ресурсов: игрушки и дидактические материалы объединены в продуманные средовые комплексы. Использование неструктурированных материалов стимулирует сенсомоторную сферу воспитанников, создавая необходимую базу для развития высших психических функций и речевой активности.

В результате системная компоновка предметно-пространственных и организационно-смысловых ресурсов трансформирует среду группы в эффективный инструмент компенсаторного и коррекционного влияния. Тщательно спроектированная среда выступает гарантом успешной социализации и коррекции вторичных нарушений развития, способствуя полному раскрытию речевого и личностного потенциала каждого ребенка.

Список использованной литературы

1. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. / Ю. С. Мануйлов. – М. ; Н.Новгород : ВВАГС, 2002. – 157 с.

2. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Материалы Регионального семинара – Мн. : Четыре четверти, 2007. – С. 34 –46.

## ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ И СТРАТЕГИИ МАСКИНГА У ДЕВОЧЕК С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Белявская Анастасия (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент**

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) – тяжелая форма патологии развития, характеризующееся нарушениями социальных, коммуникативных и речевых функций, а также наличием нетипичных интересов и форм поведения.

Статистические данные свидетельствуют о значительном «гендерном перекосе» аутизма в сторону мужчин. На сегодняшний день соотношение составляет 5:1. По синдрому Аспергера разрыв еще выше — 10:1 (мальчики – 10, девочки – 1) [1].

Исследователи до сих пор не могут однозначно определить причины столь выраженной диспропорции. Согласно одной из распространенных гипотез Л. Уинг, наблюдаемый перекос может быть связан со способностью девочек с РАС с сохранным интеллектом маскировать свои аутичные черты. Косвенным доказательством этой теории служит исследование Ф. Ленхардта и др., проведённое в 2016 году, которое показало, что у девочек с аутизмом скорость обработки информации и исполнительные функции развиты лучше, чем у мальчиков [1; 2].

***Маскировка или маскинг*** – это разница между тем, как люди выглядят в социальных ситуациях, с тем, что происходит с ними внутри. Такую маскировку составляют стратегии принудительного поддержания зрительного контакта, имитации жестов, заучивания социальных сценариев поведения и т. д. Хотя стратегии маскинга облегчают кажущуюся интеграцию девочек с РАС в социум, они требуют интенсивного использования исполнительных функций [1; 4].

***Исполнительные функции*** (далее – ИФ) – термин, включающий в себя разнообразные сложные когнитивные процессы: регуляция, организация, планирование, когнитивный контроль, контроль торможения и рабочая память. Среди ИФ, наиболее связанных с маскировкой, по мнению исследователей, выделяют когнитивный контроль, планирование и когнитивная гибкость [3; 4].

*Контроль торможения* – одна из ключевых исполнительных функций, помогающая девушкам с аутизмом маскировать свое состояние, которая заключается в подавлении спонтанных реакций и замене их социально приемлемым поведением. Дж. Бернс и С. Тирни отмечают, что девочки с аутизмом должны постоянно подавлять свои естественные реакции, чтобы поддерживать замаскированную идентичность. Такие длительные усилия способствуют эмоциональному истощению девочек с РАС [4; 5].

*Планирование* – другая важная исполнительная функция, позволяющая предвидеть социальные взаимодействия и подготовить адекватные ответы и действия. Дж. Кук и М. Тубио отмечают, что девушки с аутизмом активно применяют эту способность для организации социальных ситуаций и выбора подходящих моделей поведения [4].

*Когнитивная гибкость* понимается в научной литературе как способность менять стратегию или адаптироваться к новым требованиям. Л. Халл и В. Худякова описывают проявление этой функции у девушек с аутизмом как чрезмерное, что вызывает у них напряжение, затрудняет спонтанную адаптацию к социальным контекстам и способствует ригидным вынужденным эмоциональным реакциям [4].

*Рабочая память* связана с устойчивостью внимания и эмоциональной регуляцией. На процессах рабочей памяти фокусируют внимание 16,7 % исследователей в области проблематики РАС, отмечая, что они являются ключевыми для поддержания последовательности действий и контроля за маскировкой [4; 5].

Результаты лонгитюдного исследования А. Хавьера и Л. Нанси фиксируют высокую частоту негативных эмоциональных состояний у девочек с РАС, связанных с маскировкой. Симптомы тревоги выявлены в 75 % случаев, а депрессивные симптомы или эмоциональное истощение — в 66,7 % случаев, что обусловлено чрезмерной когнитивной нагрузкой [4].

Исследователи подчеркивают, что маскировка, будучи функциональной для социальной интеграции, ведет к эмоциональным проблемам, социальной усталости, ощущению неаутентичности и может способствовать «аутистическому выгоранию» у взрослых женщин. Нарушение целостности идентичности наблюдается у 50 % девушек, что проявляется затруднениями в сохранении устойчивого ощущения «Я» при подавлении естественного поведения [4].

Таким образом, социальная маскировка у девочек и женщин с аутизмом, выполняя адаптивную функцию, требует интенсивного использования исполнительных функций, к числу которых относятся торможение, планирование, когнитивная гибкость и рабочая память. Этот сложный когнитивный процесс, интенсивный по степени и длительный по времени, приводит к эмоциональному истощению, росту тревожности, утомлению и диффузии идентичности девочек и девушек с РАС и негативно влияет на уровень их психологического благополучия.

Список использованной литературы

1. Белявская, А.Н. Гендерный аспект аутизма у девочек / А.Н.Белявская // Молодежная наука: современные векторы развития специального образования : материалы IV Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием «Специальная педагогика и психология: традиции и инновации» (МПГУ); VIII Международной студенческой научно практической конференции «Специальная педагогика: профессиональный дебют» (БГПУ), г. Москва – г. Минск, 4–5 апреля 2024 года . – М. : МПГУ, 2024. – С. 239 – 243.

2. Lehnhardt, F.G. Sex-Related Cognitive Profile in Autism Spectrum Disorders Diagnosed Late in Life: Implications for the Female Autistic Phenotype // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2016. – № 46. – С. 139–154.

3. Executive functions – Wikipedia // Википедия. – URL: https://en.wikipedia.-org/wiki/Executive_functions (дата обращения: 01.03.2026).

4. Javiera A. Relación entre camuflaje social y funciones ejecutivas en niñas y mujeres con autismo // CienciAmérica. – 2025. – № 14. – С. 75–88.

5. Cook J. Improving diagnostic procedures in autism for girls and women: A narrative review // Neuropsychiatric Disease and Treatment. – 2024. – № 20. – С. 505–514.

## ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ СОСТАВОМ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Бутанова Анастасия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

Овладение составом слова является важнейшим компонентом языкового развития учащихся младшего школьного возраста, поскольку формирует основы морфемного анализа, словообразования и орфографической зоркости. У детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) наблюдаются выраженные трудности в выделении корня, приставки, суффикса и окончания, что приводит к ошибкам словообразования на письме [2].

Для изучения уровня сформированности навыков морфемного анализа нами было проведено обследование учащихся 3 класса с ТНР на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозыря». В исследовании участвовали 10 учащихся. В логопедическом заключении обследованных учащихся указаны такие речевые нарушения, как ОНР 3 уровня речевого развития, дизартрия средней степени выраженности.

*Цель исследования* – определение уровня сформированности навыков морфемного анализа у учащихся 3 класса с тяжёлыми нарушениями речи.

Диагностический комплекс был составлен на основе методик Л.Н. Ефименковой и Н.А. Коротковой и включал четыре блока заданий, направленных на выявление уровня овладения составом слова [1].

Блок 1. Определение корня слова.

Учащимся предлагалось выделить корень в словах различной структуры: *лесник, перелесок, подводный, водичка, бегун, подземный.* Задание позволяет определить, понимает ли учащийся смысловую основу слов. Оценка ответов: Оценка: 1 балл – корень выделен правильно; 0 баллов – ошибка или отказ.

Блок 2. Подбор однокоренных слов.

Учащимся нужно подобрать слова с тем же корнем: *лес, вода, дом, мороз, снег.* Задание выявляет способность устанавливать семантические связи между словами и отличать однокоренные слова от созвучных. Оценка ответов: 2 балла – подобрано 3 и более слов; 1 балл – 1–2 слова; 0 баллов – подбор по созвучию или отсутствие ответа.

Блок 3. Определение морфемы по функции.

Детям предлагалось выбрать морфему по смыслу: *приставку для обозначения повторности действия (пере-, до-); суффикс для обозначения лица по профессии (-ник, -тель); суффикс для обозначения признака предмета (-н, -ш); приставка для обозначения повторения действия (пере-, до-).* Задания направлены на понимание функционального значения морфем. Оценка ответов: 1 балл – морфема выбрана правильно; 0 баллов – ошибка.

Блок 4. Анализ структуры слова.

Учащиеся разбирали слова по составу: *лесник, заморозки, подземный, перепрыгнуть, снеговик.* Задание позволяет оценить сформированность целостного морфемного анализа [1]. Оценка ответов: 2 балла – все морфемы выделены верно; 1 балл – одна ошибка; 0 баллов – более одной ошибки.

Максимальное количество баллов – 30. С учётом количества набранных баллов были определены уровни сформированности навыков морфемного анализа слова: высокий – 30–22 балла, средний – 21–12 баллов, низкий – менее 12 баллов.

Результаты обследования позволили определить количество учащихся с разными уровнями сформированности изучаемых навыков: 0 учащихся (0 %) – высокий уровень, 7 учащихся (70 %) – средний уровень; 3 учащихся (30 %) – низкий уровень.

При выполнении первого задания на определение корня слова наибольшие трудности у учащихся вызвали слова со сложной структурой: *перелесок, подводный*. Дети выделили в качестве корня часть слова: *перелес, подвод*. Возможной причиной стало то, что учащиеся воспринимают приставку как часть корня и не владеют четким морфемным анализом.

При выполнении второго задания на подбор однокоренных слов типичные ошибки проявлялись в подборе слов по созвучию, в рифму: *дом – сом, мороз – абрикос*.

При выполнении третьего задания учащиеся затруднялись в понимании значений приставок: *пере-, до*, вследствие недостаточного словарного запаса и слабого понимания пространственных отношений.

При выполнении четвертого задания учащиеся пропускали суффиксы, неверно выделяли окончания, смешивали приставки и части корня.

Проведённое исследование позволило определить уровень овладения составом слова у обследованной группы учащихся 3 класса с ТНР и выявить их наиболее типичные трудности. Все обучающиеся по результатам обследования находятся на среднем и низком уровнях сформированности навыков морфемного анализа, что подтверждает выраженные проблемы в понимании состава слова и необходимость проведения коррекционной работы в этом направлении.

Список использованной литературы

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

2. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 374 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ В РАБОТЕ С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ТЕКСТАМИ С УЧАЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Верещако Раиса (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент**

Обучение работе с литературными текстами учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью имеет специфику, обусловленную недостатками их речевого и умственного развития. Известно, в частности, что они испытывают специфические затруднения в понимании и воспроизведении содержания литературных произведений [1; 2]. Одним из средств преодоления этих затруднений, как и в работе с другими категориями обучающихся, может быть использование мнемотаблиц. Этот вопрос не получил должного отражения в научно-методической литературе и требует отдельного изучения.

Для уточнения возможностей использования мнемотаблиц в работе с литературным текстом нами было проведено пилотажное исследование, в рамках которого было разработано и апробировано следующее задание.

В индивидуальном порядке учащимся предлагался рассказ Н. Носова «Живая шляпа», изучение которого действующей учебной программой предусмотрено в III классе [3]. Перед чтением рассказа учащемуся давалась установка на его запоминание и последующий пересказ. Затем мы читали рассказ вслух, сопровождая чтение последовательным предъявлением рисунков мнемотаблицы.

Перед пересказом текста учащимся мнемотаблица закрывалась. После самостоятельного пересказа учащемуся предлагалось выполнить пересказ еще раз, но уже по вопросам учителя. Это были 8 вопросов, в ответах на которые могло быть воспроизведено содержание рассказа. Если учащийся не давал ответа на тот или иной

вопрос или же его ответ был неверным, вопрос задавался повторно и при этом предъявлялись рисунки мнемотаблицы. И самостоятельные пересказы, и ответы на вопросы записывались на диктофон, затем протоколировались.

Исследование проводилось в феврале 2026 г. В нем участвовали 11 учащихся V классов первого отделения ГУО «Специальная школа-интернат № 10 г. Минска».

В результате проведенного исследования оказалось, что само по себе использование при чтении рассказа учителем мнемотаблицы не обеспечило удовлетворительного качества воспроизведения литературного текста 10 из 11 учащихся. Одна ученица воспроизвела его достаточно полно, без искажения последовательности событий и привнесений, поэтому далее пересказ по вопросам учителя ей не предлагался. От 3 учащихся самостоятельный пересказ вообще не был получен. Отсюда следует вывод, что использованию мнемотаблиц как при восприятии, так и при воспроизведении литературного текста учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью необходимо специально обучать.

По нашим вопросам содержание рассказа воспроизводилось учащимися более успешно, но предъявление рисунков мнемотаблицы для ответов на те или иные вопросы потребовалось 3 учащимся для ответов на все вопросы, 7 учащимся для ответа на 2 вопроса и более; всего – для ответов на 62,5 % заданных вопросов. Отметим, что при использовании рисунков мнемотаблицы отсутствие ответов или неверные ответы фиксировались единично. Следовательно, использование мнемотаблицы при пересказе литературного текста, пусть даже в сочетании с вопросами учителя, оказалось целесообразным.

Анализ полученных результатов позволил нам продумать методику проведения серии уроков литературного чтения с использованием мнемотаблиц с учащимися V класса по темам «Счастливый день», «Праздник мам» и «Возвращаются певцы». Наблюдения, проведенные на этих уроках, позволили нам увидеть проявления положительного эмоционального отношения учащихся к работе с мнемотаблицами и возможность их продуктивного использования на разных этапах урока.

Мы пришли к выводу, что применение мнемотаблиц на уроках литературного чтения может быть действенным инструментом, содействующим усвоению содержания литературного текста и его воспроизведению учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Считаем целесообразным дальнейшее изучение вопросов использования мнемотаблиц на уроках литературного чтения с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Список использованной литературы

1. Василевская, В. Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми (в помощь диагностике умственной отсталости / В. Я. Василевская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2006. – № 10. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-10/izuchenie-ponimanija-literaturnyh-tekstov-umstvenno (дата обращения: 28.02.2026).

2. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.

3. Учебная программа по учебному предмету «Литературное чтение» для III–V классов первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/10/07/Ucheb-program-Literatur-chtenie-3-5-2025.pdf (дата обращения: 28.02.2026).

## РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОШИБОК ПИСЬМА

**Войтович Елизавета (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

Формирование полноценной письменной речи у учащихся общеобразовательной школы является одной из центральных задач начального образования. Письмо представляет собой психический процесс, который формируется только путем целенаправленного обучения. Его успешное освоение обучающимися начальных классов

обеспечивается взаимодействием высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, устной речи и тонкой моторики. Одним из ключевых условий успешного письма является наличие произвольной саморегуляции и контроля над собственными действиями [1, с. 104–105]. Эмпирические наблюдения показывают, что у значительной части учащихся с дисграфией именно эти компоненты произвольной деятельности оказываются несформированными, что приводит к устойчивым ошибкам на письме.

Согласно А. Р. Лурия, нейрофизиологической основой письма является согласованная работа ряда зон коры левого полушария мозга. Особую роль в организации моторной программы акта письма играет нижнелобная область (передние отделы коры головного мозга). Она участвует в формировании и сохранении двигательных навыков, а также организует сложные целенаправленные действия [2]. Именно эта зона отвечает за то, что Л. С. Цветкова называет «общим поведением» и способностью к произвольной саморегуляции [1]. В своих работах Д. Б. Эльконин подчеркивает, что письменная речь, в отличие от устной, не имеет собеседника, поэтому весь процесс контроля остается толькоу пишущего [3]. Это предъявляет повышенные требования к произвольной регуляции.

Симптоматика нарушений саморегуляции в письменных работах учащихся начальных классов многообразна. Помимо персевераций (горка – «гогка») и антиципаций (на деревьях – «на девевьях»), к ним относятся: потеря строки и несоблюдение полей; незавершенность действий (недописывание слов; пропуск букв, слогов, слов); трудности переключения с одного действия на другое; отсутствие итоговой проверки написанногои др.

Коррекционная работа по развитию саморегуляции должна строиться на основе дидактических и специальных принципов логопедии, дифференцированного и нейропсихологического подходов, теории П. Я. Гальперина о «поэтапном формировании умственных действий» (Т. В. Ахутина, М. М. Безруких, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и др.). Эффективной является поэтапная система формирования контроля.

На первом этапе осуществляется работа с внешними опорами. В ходе коррекционной работы применяются алгоритмы, схемы и памятки («Проверь себя: все ли буквы на месте?», «Посчитай количество слов в предложении»). Это позволит перевести процесс контроля из внутреннего плана во внешний, более простой для анализа.

На втором этапе учащегося обучают проговаривать свои действия вслух («Что я сейчас пишу?», «Какое правило мне нужно вспомнить?»). Проговаривание является важным мостиком к внутренней речи.

На третьем, заключительном этапе, коррекционная работа предполагает формирование умственного (внутреннего) плана действия. В процессе обучения контроль постепенно с внешнего плана переходит во внутренний план. На этом этапе используются упражнения на сличение написанного с образцом, определение границ предложения (работа с текстом без точек и заглавных букв), исправление чужих текстов, определение последовательности предметов, вычленение одного из звеньев в цепи однородных объектов и др.

Таким образом, включение в коррекционно-педагогическую работу упражнений на развитие программирования и контроля, выстроенных поэтапно (от внешних опор к внутреннему плану), позволяет значительно повысить эффективность преодоления специфических ошибок письма и способствует успешному переходу от письма как процесса к письму как речевой деятельности.

Список использованной литературы

1. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : «Юристь», 1997. – 256 с.

2. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.

3. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова, Т. А. Нежнова. – М. : ИНТОР, 1998. –112 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДЫХАНИЯ И ГОЛОСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАИКАНИЕМ

**Воробьева Ксения (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

Развитие свободной и выразительной речи является одной из ключевых задач в работе с детьми, имеющими нарушения темпо- ритмической организации речи. Слаженность и координация дыхания и фонации напрямую влияют на формирование правильных речевых навыков и, как следствие, на успешную коммуникацию ребенка с заиканием. В современном образовании особое значение приобретает использование наглядных, игровых, разнообразных дидактических средств, которые делают коррекционные занятия наглядными и интересными; позволяют осознать обучающимся механизмы дыхания и голосообразования, функциональные возможности речевого аппарата и необходимость функциональных тренировок дыхания и голоса [2]. Например, модели из прозрачных материалов позволяют наглядно показать, как воздух наполняет легкие при вдохе и выходит при выдохе. Это способствует более глубокому осознанию ребенком физиологических основ речи. Музыкальные записи и ритмические упражнения играют ключевую роль в формировании чувства ритма и согласовании дыхания с речью, помогая синхронизировать движения дыхания с артикуляцией звуков, что особенно важно при нарушениях речевого ритма [1].

В игровой форме эффективно развиваются дыхательные навыки. Примеры включают выдувание мыльных пузырей, которое тренирует длительный и контролируемый выдох, игры с игрушками, имитирующими дыхательные движения, развивающие мышечный контроль над дыханием, а также игры с «волшебными шариками» или бумажными корабликами на воде, позволяющие детям практиковать длинный выдох, регулируя его силу и продолжительность. Речевые игры с дидактическими карточками, использующие изображения звуков, слогов и ритмических схем, способствуют автоматизации правильных артикуляционных и дыхательных навыков. Интерактивные приложения и видео с анимацией, демонстрирующей корректные дыхательные техники, особенно мотивируют обучающихся [2].

Следует начинать с простых дыхательных игр, постепенно переходя к комплексным упражнениям, где дети составляют и проговаривают ритмичные фразы по дидактическим схемам, которые иллюстрируют последовательность и смену фаз вдоха и выдоха, паузы между фазами речевого дыхания и смысловыми отрезками. Эти схемы иллюстрируют фазы речевого дыхания последовательно и наглядно: Вдох (1–2 с): стрелка вверх (↑), смена (0,5–1 с): пунктирная/волнистая стрелка (→), выдох (3–5 с): стрелка вниз (↓) , паузы (0,5–1 с): кружки (○) или тире (—) [1].

Занятия в группах позволяют детям наблюдать за успехами сверстников, стимулируя соревновательный дух и социальное взаимодействие. Регулярный мониторинг прогресса, например, через ведение дневников с иллюстрациями выполненных упражнений, помогает обучающимся самостоятельно отслеживать динамику овладения основными навыками [1].

Таким образом, систематическая работа с применением наглядных дидактических средств ускоряет коррекционную работу, закрепляет умения и способствует развитию коммуникативных способностей ребенка, делая процесс обучения результативным и привлекательным, повышающим мотивацию к занятиям.

Список использованной литературы

1. Волкова, Л.С., Шаховской С. Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол.фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

2. Поварова, И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах / И.А. Поварова . – СПб. : Союз, 2001 – 287 с.

# СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**Галикберова Мария Евгеньевна (ОАНО ВО МПСУ, г. Москва)**
**Научный руководитель – Ж. В. Антипова, канд. пед. наук, доцент**

Ранний возраст (от 1 года до 3 лет) признан сензитивным периодом для формирования речи. Именно в этот период закладываются основы коммуникации, мышления и социальной адаптации [2; 3]. В последние годы отмечается устойчивый рост числа детей с задержкой речевого развития, что представляет собой серьезную медико-психолого-педагогическую проблему [1]. Несвоевременное выявление и коррекция речевых нарушений в этом возрасте могут привести к стойким вторичным отклонениям в познавательной и эмоционально-волевой сферах. Традиционные методы логопедической работы, часто оказываются малоэффективными в работе с данной возрастной группой, что обуславливает необходимость разработки специального содержания и методов коррекционного воздействия.

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и раскрытии специфики логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития на основе выявления их психо-речевых особенностей.

Исследование проводилось на базе частного детского развивающего центра «Академия маленьких наук» (г. Москва). В констатирующем эксперименте приняли участие 10 детей (8 мальчиков и 2 девочки) в возрасте от 2 лет до 2 лет 11 месяцев с логопедическим заключением «задержка речевого развития» (ЗРР). Диагностическая методика включала блоки заданий, направленных на изучение поведения и эмоционально-волевой сферы, артикуляционной моторики, дыхания и голоса, слухового и зрительного восприятия, а также импрессивной и экспрессивной речи.

Анализ результатов выявил выраженную диссоциацию между импрессивной и экспрессивной речью у большинства детей (90 %). Понимание обращенной речи значительно опережало собственную речевую продукцию. Так, у Никиты Б. (2 г. 8 мес.) показатели понимания речи были относительно высокими (7 из 9 баллов), в то время как экспрессивная речь была ограничена звукоподражаниями и лепетом (6 из 18 баллов). У 80 % детей активный словарь был ограничен 1-3 лепетными словами («мама», «дай») или звукоподражаниям, а фразовая речь отсутствовала у всех испытуемых. Двое детей Мирон Т. и Теона С., показали нулевой результат при выполнении заданий, направленных на изучение экспрессивной речи, общаясь исключительно мимикой, жестами и вокализациями. У 70 % детей наблюдались трудности в артикуляционной моторике, тогда как слуховое и зрительное восприятие у 60 % детей оставались относительно сохранными. Полученные данные указывают на системный характер нарушения и несформированность мотивации к вербальному общению.

На основе теоретического анализа научно-методических источников и результатов диагностики и была разработана интегрированная модель коррекционно-логопедического воздействия, специфика которой определяется методологическим положением науки о сензитивных периодах психоречевого развития и «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский, А.Л. Венгер, М. Монтессори, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.). Нами выделены следующие основные направления работы: развитие неречевых функций (эмоционально-волевой сферы, восприятия, моторики), формирование речевой базы (дыхание и голос), развитие импрессивной речи и стимуляция экспрессивной речи (речевой инициативы). Коррекционный процесс строился поэтапно, следуя нормальному речевому онтогенезу, от формирования мотивации к общению (подготовительный этап) к развитию понимания речи и вызова первых слов (формирование речевых навыков), и далее к формированию фразовой речи.

Ключевой особенностью является сочетание различных форм коррекционного воздействия. Каждое занятие носило интегрированный характер и решало несколько задач. Занятие строится как совместная игра, в которую входят речевые задачи, совмещенные с движениями и сенсорным опытом. Индивидуальные занятия, направленные на развитие

пассивного и активного словаря, фразовой речи и артикуляции, планируются с учетом уникальных особенностей каждого ребенка. Групповые занятия (в группах по 4–5 человек) создают коммуникативную среду, способствуя развитию навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, стимулируют подражание и речевую активность в игровых ситуациях. Работа с семьей – важнейший компонент, который включает диагностическое консультирование, теоретическое просвещение, а также практическое обучение через мини мастер-классы и совместные занятия, где родитель – активный участник процесса.

Проведенное исследование подтвердило, что задержка речевого развития у детей 1–3 лет является комплексным нарушением, требующим специальных подходов в коррекционной работе. Разработанная модель носит практико-ориентированный характер и может быть использована в работе логопедов, дефектологов и воспитателей в системе ранней помощи.

Список использованной литературы

1. Бобылова, М. Ю. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию / М. Ю. Бобылова, Т. Е. Браудо, М. В. Казакова, И. В. Винярская // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т. 12, № 1. – С. 56–62.

2. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона: практикум / О. Е. Громова. – М. : Просвещение, 2009. – 192 с.

3. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению / Е. В. Шереметьева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

## ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ВОСПИТАННИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Гананайко Ксения (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Формирование глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи представляет собой актуальную проблему в области логопедической помощи. В речевом развитии детей глагол играет ключевую роль: он формирует структуру высказывания, отражает действия, состояния и отношения. У детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) отмечается ограниченный словарный запас, специфическое использование слов, парафазии, недостаточность понимания значения слов, трудности усвоения и актуализации слов, выражающих действие или состояние (Н.Н. Трауготт, О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева и др.).

В качестве механизмов недостаточного объема словаря у детей с ОНР указывается несформированность звуковых обобщений, задержка в развитии парадигматических ассоциативных связей, фрагментарность представлений об окружающем, отставание в развитии наглядно-образного мышления. Важность и актуальность выбранной темы определяется необходимостью методического обеспечения коррекционно-развивающей работы по активизации глагольного словаря у детей с нарушениями речи системного характера.

Взяв за основу обследования понимания и употребления глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития диагностический материал Е. Ф. Архиповой [3, с. 215], нами был организован эксперимент, в котором приняло участие 12 воспитанников.

Методика включала в себя 4 блока заданий:

1) «Обследование пассивного словаря»;

2) «Обследование активного словаря»;

3) «Обследование семантической структуры слова и лексической системности»;

4) «Исследование словообразования».

В области пассивного словаря подавляющее большинство детей испытывало затруднения с дифференциацией значений глаголов (например, «скачет» и «прыгает»), не могли распознать менее распространенные действия («воркует», «пищит», «чирикает»).

Анализ активного словаря показал, что 73 % испытуемых склонны к замене глаголов на созвучные или обобщенные аналоги: «пищит» заменялось на «пикает», действия с молотком описывались как «тукают», «бьют». При этом часто используемые глаголы назывались правильно.

Наибольшие сложности возникли при выполнении заданий, направленных на оценку семантической структуры слова и лексической системности (группировка, подбор синонимов, антонимов, дополнение предложений). Лишь у 20 % детей был отмечен высокий уровень. Почти половина (47 %) нуждалась в значительной направляющей помощи, а треть (33 %) не смогла выполнить задания даже при активной поддержке взрослого. Анализ словообразовательных навыков глаголов у детей выявил, что почти половина (48 %) участников демонстрировали неполное освоение этого умения. Основной проблемой стало дифференцирование глаголов совершенного и несовершенного вида, что проявлялось в затруднениях с выражением завершенности действия. Исследование усвоения глагольного словаря синонимов и антонимов у детей с ОНР показало, что их успеху препятствует комплекс взаимосвязанных факторов: поверхностное понимание значения слов, ограниченный словарный запас, трудности извлечения нужных слов из памяти, установления отношений между словами.

Результаты данного исследования особенностей понимания и употребления глагольной лексики у воспитанников с ОНР доказывают важность коррекционно-развивающих упражнений и заданий, ориентированных на углубление понимания и различения значений глаголов; формирование умения правильно образовывать глаголы; освоение употребления возвратных форм глаголов и разграничение совершенного и несовершенного вида.

Нами разработан проект рабочей тетради «Дуня учит глаголы», которая включает развивающие игровые задания интерактивного характера, инструменты поощрения и методические рекомендации по использованию в образовательном процессе. На основе анализа заданий, представленных в учебных пособиях для 1 класса, пособиях по развитию речи детей, нами были обобщены их виды, предложены также и авторские вариантами заданий: подбор слов-действий к словам-предметам; формулировка вопроса о действии персонажа; узнавание предмета по его действиям; ответы на вопросы; составление предложений с сопровождением жестов, сопряженных со словом-действием; составление предложений по схеме (с использованием визуального конструктора фраз); узнавание слов действий на слух в контексте предложения; изменение формы глаголов; языковой анализ с акцентом на словах-действиях.

Интеграция в процесс коррекционно-развивающей работы приемов сравнения, обобщения, группировки, исключения лишнего, а также активное использование наглядных пособий и контекстуальное изучение лексики через специально подобранные тексты, несомненно, приведет к значительному обогащению словарного запаса и повышению точности понимания значения глаголов.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб.пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Глыцко Ульяна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

В Республики Беларусь законодательно закреплено право детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) на получение качественного образования. Нами проведено исследование, основанное на ответах педагогов на специализированную

анкету «Изучение отношения педагогов и специалистов к инклюзивному образованию и интеграции детей с ОПФР в дошкольных учреждениях» [1], направленное на выявление барьеров и перспектив совместного обучения детей с ОПФР и их нормотипичных сверстников в условиях интегрированного обучения и воспитания. Успешность интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР зависит от создания специальных педагогических условий, которые подробно рассматривают в своей работе белорусские ученые А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, С.Е. Гайдукевич, Е.А. Лемех, О.В. Мамонько, Н.Н. Баль и др. Успех обучения обеспечивается сочетанием методической гибкости, командной работы специалистов и благоприятного психологического климата [2].

Ключевым фактором успешности интегрированного обучения и воспитания является адаптация образовательной среды, в частности для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – это активизация речевой практики, использование наглядных алгоритмов, сокращение вербальных инструкций, наличие коррекционных занятий по развитию средств общения, по развитию социального взаимодействия, наличие речевого режима, образцовая речь педагога, коммуникативно-значимый материал и др. Не менее важна коррекционная направленность каждого занятия, когда педагог учитывает единый речевой режим, контролирует автоматизацию звуков, расширяет, уточняет словарный запас ребенка, актентирует внимание на развитии фразовой речи. Требуется тесное взаимодействие специалистов для преодоления социальных барьеров.

Социализация ребенка с ТНР невозможна без формирования инклюзивной культуры в классе. Учителю и учителю-дефектологу необходимо развивать эмпатию у сверстников, шире использовать приемы аттракции. Интеграция детей с ТНР в группу сверстников признается полезной как все участников образовательного процесса. Однако его эффективность напрямую зависит от того, какие формы организации взаимодействия детей в классе (группе) использует педагог, готов ли он формировать у детей с ОПФР те же базовые знания и навыки, что и у обычных детей, опираясь на их личные достижения, учитывая функциональные ограничения и особые потребности.

Анализ результатов анкетирования позволил выявить следующие тенденции в отношении к детям ОПФР. Всего в анкете 26 вопросов. В первом блоке «Права детей с ОПФР» респонденты продемонстрировали высокий уровень признания гражданских прав детей с ОПФР, единогласны в мнениях об их статусе полноправных членов общества, праве на участие в играх и общении. Тем не менее, в ответах на вопросы о возможности полноценного развития всех категорий детей и перспективности их обучения в обычном детском саду встречаются варианты «нет» или «затрудняюсь ответить», сохраняются на сомнения в отношении эффективности такой формы обучения для детей с тяжелыми нарушениями развития.

Изучение мнения педагогов о совместном обучении детей с ОПФР в учреждениях образования (второй блок) показало, что общая идея инклюзии поддерживается, участники опроса проявляют осторожность в оценке практической реализации этого процесса. Большинство респондентов считают, что для успешной интеграции необходимы специальные условия, дополнительные коррекционные занятия и особая подготовка персонала. Особую сложность вызвали вопросы о том, насколько легко дети находят между собой общий язык и не будут ли дети с ОПФР чувствовать себя менее способными в совместных играх. Многие ответы характеризовались как «затрудняюсь ответить».

Анализ ответов на вопросы третьего блока «Негативные стереотипы по отношению к детям с ОПФР» показал, что в вопросе о барьерах респонденты массово подтверждают наличие в обществе стереотипов, недостаток методической базы, неготовность части воспитателей к работе в таких условиях. Наиболее проблемным для респондентов был вопрос «Желали бы вы, чтобы собственный ребенок обучался в одной группе с ребенком с ОПФР?», зафиксировано наибольшее количество отказов или неопределенных ответов.

Таким образом, подчеркнем, что реализация принципа инклюзии в обучении детей с ТНР – это глубокая системная работа по трансформации сознания педагогов и родителей, модернизация материальной базы учреждения образования.

Список использованной литературы
1. Методические аспекты обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / О. С. Хруль [и др.] ; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. – Мн. : Национальный институт образования, 2021. – 232 с.
2. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : Монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**Голуб Полина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Развитие фонематического слуха у детей в раннем возрасте является крайне важным, поскольку именно в этот период закладываются основы речевого развития. Фонематический слух рассматривается как «тонкий систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка» [1]; умение выделять в речи предложения, в предложениях – слова, а в словах – звуки (Г.В. Бабина, Н.А. Грассе); специальное действие, направленное на выделение звуков языка и установление звуковой структуры слова (Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова); умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова (Е.Ф. Архипова). Проблема развития фонематического слуха как важной предпосылки развития речи ребенка является актуальной, так как число детей раннего возраста, нуждающихся в логопедической поддержке, возрастает. У детей с задержкой речевого развития фонематический слух к 3-4 годам не сформирован в должной мере (Т.Г. Визель). Нарушение фонематического слуха негативно влияет на развитие звукопроизношения, на овладение звуковой и смысловой стороной речи, на овладение грамматическим строем речи (усвоение грамматических форм слов, их правильное согласование в речи) [2].

Проведенное нами экспериментальное исследование, в котором приняли участие 5 детей 3 лет с задержкой речевого развития, показало, что у 60 % обследованных отмечается средний уровень развития фонематического слуха. Он характеризуется замедленной реакцией на звуки, трудностями локализации источника звука, ошибками при дифференциации фонем. У 20 % детей выявлен низкий уровень, проявляющийся в неразличении большинства неречевых и речевых звуков. Полученные данные согласуются с данными других исследований: у 55 % детей старшего дошкольного возраста фонематическое восприятие сформировано недостаточно [2]. Усугубляется ситуация и бесконтрольным использованием гаджетов (планшетов, смартфонов, электронных устройств) детьми раннего возраста. Следовательно, необходимость систематической коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление и профилактику нарушений развития, устранение ограничений в овладении устной речью является очевидной.

Для эффективной коррекционно-развивающей работы необходимо создание специальных условий, важнейшим из которых является использование специальных дидактических средств. Дидактические средства обучения определяются как набор связанных друг с другом по цели и задачам образовательного процесса разнообразных учебных материалов, созданных для применения в обучении [3].

В коррекции фонематического восприятия используется широкий спектр дидактических средств, которые могут быть классифицированы по способу предъявления информации – аудиальные и визуальные средства. К аудиальным (слуховым) средствам относятся аудиозаписи, наборы звучащих игрушек, шумовых коробочек, музыкальных инструментов и т. п. Аудиовизуальными средствами, воздействующими одновременно на слуховой и зрительный анализаторы, являются презентации, видео. К визуальным (зрительным) средствам, обеспечивающим зрительную опору при формировании слуховых образов, относятся информационные плакаты, настенные иллюстрации, карточки с

изображениями слов-паронимов, серии сюжетных картинок и артикуляционные схемы, демонстрационные средства, которые позволяют в наглядной форме представить различные аспекты звучащей речи.

Особое место занимает классификация звуков, предложенная Е.Л. Черкасовой, где звучания распределены по степени их акустической контрастности: звучащие игрушки; бытовые шумы; эмоциональные проявления человека; городские шумы; звуки природы [3]. Неречевые звуки отличаются по громкости, высоте, длительности звучания, количеству звучаний, местоположению.

Программа работы по формированию слухового восприятия у детей раннего возраста с задержкой речевого развития включает следующие направления работы: привлечение внимания ребенка к звучащему объекту; формирование ориентировочно-поисковой реакции на звуки; ознакомление с особенностями звуков, издаваемых различными предметами; изменение местоположения звучащего объекта в пространстве и побуждение ребенка к его поиску (локализации); определение говорящего по характеристикам звучащей речи; обогащение слухового опыта ребенка характеристиками различных групп шумов.

Таким образом, грамотно организованная дидактическая среда создает оптимальные условия для развития фонематического слуха и предотвращения риска возникновения фонетико-фонематического недоразвития у детей с задержкой речевого развития.

Список использованной литературы

1. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2012. – 448 с.

2. Окунева, С. Е. Особенности формирования фонематического восприятия у дошкольников / С. Е. Окунева // Вестник КГУ. – 2017. – № 3. – С. 112–115.

3. Черкасова, Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции / Е. Л. Черкасова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

## МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Гутько Александра (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – О.А. Шевченко, старший преподаватель**

Музыкальная терапия – метод коррекционной работы, основанный на использовании музыки как универсального средства воздействия на ключевые дефициты развития у детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Трудности вербальной коммуникации, нарушения эмоционально-волевой сферы, сенсорная дезинтеграция и специфика социального взаимодействия создают для ребенка с РАС барьеры в установлении контакта с окружающим миром, на которые традиционные педагогические методы не всегда способны повлиять в полной мере.

Актуальность применения музыкальной терапии в системе коррекционной помощи детям с РАС обусловлена уникальными возможностями музыки как довербального средства коммуникации. Ещё К. Д. Ушинский в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» подчеркивал эстетическую сущность слуха, его способность дифференцировать звуки на тоны и понимать темпоритмику музыки. В современной коррекционной педагогике музыка рассматривается как инструмент, обеспечивающий полисенсорный опыт и способный затронуть личность ребенка с любым уровнем интеллектуального развития. Музыкальное воздействие объединяет интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, стимулируя когнитивное развитие [1].

С нейрофизиологической точки зрения ценность музыкальной терапии заключается в ее способности стимулировать оба полушария головного мозга. В отличие от вербальной речи, обработка музыкальных стимулов (ритм, высота тона, мелодия) задействует

межполушарные связи, способствуя активной мозговой деятельности ребенка с РАС. Музыка воздействует на множество сенсорных систем: слуховой, тактильный, кинестетический анализаторы, особенно при игре на инструментах. Наиболее наглядным примером выступает игра на ударных инструментах.

Исследование 2022 года, опубликованное в журнале «Proceedings of the National Academy of Sciences», продемонстрировало значительные изменения в работе мозга детей с РАС после восьминедельного курса обучения игре на барабанах (два 45-минутных занятия в неделю). Игра на барабанах требует точного отслеживания ритма, моторного планирования и исправления ошибок, что формирует алгоритмизацию деятельности – важную образовательную потребность детей с РАС. Ценность ударных инструментов состоит в способности давать немедленную обратную связь: удар – звук. Простейшие упражнения, такие как ритмическое «эхо» или игра «стоп-продолжение», являются прямой тренировкой механизмов саморегуляции. Педагог, синхронизируя моторную деятельность ребенка со своей (например, хлопками), способствует упорядочиванию хаотичной активности. Авторы исследования отмечают положительные изменения: снижение гиперактивности и невнимательности, уменьшение частоты стереотипий, улучшение контроля эмоций [2].

Музыка активирует глубокие структуры лимбической системы (миндалевидное тело, гипоталамус, поясную извилину), отвечающие за эмоции. Для детей с РАС, испытывающих трудности с распознаванием и выражением эмоций, игра на инструменте становится «безопасным каналом» для снятия эмоционального напряжения. В процессе музицирования повышается выработка дофамина и эндорфинов, что делает занятия приятными и снижает уровень стресса.

Согласно подходу музыкального терапевта Джульетты Алвин, коррекционная работа с ребенком строится как постепенное движение от изоляции к взаимодействию и включает несколько этапов.

Первый этап – установление контакта. Педагог начинает с наблюдения, ненавязчиво создавая музыкальную среду (тихая игра на инструменте без прямого обращения). Если ребенок сам извлекает звуки, педагог подстраивается под его темп, ритм и громкость, создавая резонанс. Это способствует возникновению доверия.

Второй этап – «музыкальный диалог». Происходит переход к совместному взаимодействию через технику «вопрос-ответ». Педагог инициирует ритмическую или мелодическую фразу, оставляя пространство для ответа ребенка (удар, звук, вокализация). Постепенно диалог усложняется через вариации темпа, динамики, высоты звуков. Алвин подчеркивает важность не только инструментального, но и вокального диалога: пение простых песен, повторение звуков ребенка, игра с интонациями – всё это способы установления довербального контакта [3].

Музыкальная терапия выделяется адаптивностью и широким спектром применения. Её методики модифицируются с учетом возрастных и индивидуальных потребностей. По мнению М. В. Белоусовой, интеграция музыкального сопровождения способствует формированию стабильной и предсказуемой атмосферы, минимизирует эмоциональное напряжение и стимулирует вовлеченность детей во взаимодействие [4].

Таким образом, музыкальная терапия принимает существенное значение в системе коррекционной работы с детьми с РАС. Систематические музыкальные занятия оказывают положительное воздействие на когнитивную сферу, эмоциональное состояние и социальное взаимодействие. Музыка стимулирует развитие внимания, памяти и мышления, способствует совершенствованию коммуникативных способностей и облегчает процесс социальной адаптации [4].

Список использованной литературы

1. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый, часть физиологическая / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. / редкол.: М. И. Кондаков [и др.]. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.

2. Cahart, M. The effect of learning to drum on behavior and brain function in autistic adolescents [Electronic resource] / M. Cahart, A. Amad, S. B. Draper [et al.] // Proceedings of the National Academy of

Sciences. – 2022. – Vol. 119, № 23. – Article e2106244119. – URL: https://-www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.2106244119 (date of access: 18.02.2026).

3. Алвин, Д. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Д. Алвин, Э. Уорик ; пер. с англ. Ю. В. Князевой. – М. : Теревинф, 2008. – 208 с. – (Особый ребенок). – ISBN 978-5-901599-68-8.

4. Багдуева, К. Г. Музыкальная терапия в комплексной нейрореабилитации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) / К. Г. Багдуева, Б. А. Шихамирова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2025. – Т. 19, № 2. – С. 36-43. – DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-36-43.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

**Деркач Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) сталкиваются с серьезными трудностями в удержании внимания, контроле над импульсами и регуляции своего поведения. Возникает потребность в поиске эффективных подходов к оказанию педагогической комплексной помощи. Одним из них является сенсорная интеграция, которая воздействует на глубинные уровни нервной системы через органы чувств [1; 2]. Основная цель работы учителя-дефектолога заключается в создании оптимальных условий для развития познавательных функций и эмоционально-волевой сферы у дошкольников с СДВГ, используя методы сенсорной интеграции и терапии. Ключевая проблема состоит в том, что мозг гиперактивного ребенка либо испытывает недостаток сенсорных стимулов, либо, наоборот, перегружен ими, не справляясь с их правильной фильтрацией. Это приводит к постоянному двигательному беспокойству и хаотичности действий. Задача специалиста – помочь нервной системе ребенка "отрегулировать" свою работу посредством дозированной и структурированной сенсорной стимуляции.

Комплексный подход включает стимуляцию тактильных, вестибулярных и проприоцептивных ощущений [3]. Работа начинается с организации специальной среды, где создается уголок сенсорной разгрузки для взаимодействия с различными материалами. Каждое занятие обязательно включает этап "сенсорного включения". Для детей с повышенным беспокойством используются утяжелители (жилеты, подушки с крупой), которые, оказывая давление на тело, помогают ребенку осознать свои телесные границы, снижая тревожность и уменьшая хаотичные движения. Далее в структуру занятия интегрируются игры с кинетическим песком, тактильными мешочками и различными крупами. Манипуляции с мелкими предметами способствуют непроизвольной концентрации внимания на ощущениях, постепенно тренируя произвольное внимание. Для детей, испытывающих трудности с усидчивостью, эффективно применяются "коврики-попрыгунчики" или балансиры. Работа на балансировочной доске требует одновременного удержания равновесия и выполнения когнитивных заданий (например, называние цветов или счет), что способствует синхронизации работы полушарий мозга и значительно улучшает концентрацию. В работе с гиперактивными детьми активно используются визуальные стимулы, такие как световые столбы с пузырьками или волоконно-оптические нити.

Особое внимание уделяется развитию проприоцепции – глубокого мышечного чувства, ощущения положения собственного тела в пространстве. В занятия включаются упражнения на растяжение и сжатие: это могут быть игры с большими гимнастическими мячами (фитболами), где ребенок отталкивает мяч или ложится на него, ощущая сопротивление и давление. Также используются полосы препятствий, где необходимо проползти через узкий тоннель, преодолеть мягкие барьеры или пройти по неровной

поверхности, что стимулирует проприоцептивные рецепторы и улучшает координацию движений.

Таким образом, сенсорная терапия в работе с детьми дошкольного возраста с СДВГ представляет собой комплексный и целенаправленный подход, который, воздействуя на базовые сенсорные системы, помогает ребенку лучше регулировать свое поведение, концентрировать внимание и снижать уровень тревожности.

Список использованной литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес // – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.

2. Варенова, Т. В. Метод сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе [Электронный ресурс] : электронный учебно-методический комплекс / Т. В. Варенова. – URL: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/53108/1/Варенова %20 %20УМК_Сенсорная %20интеграция_2020.pdf.(дата доступа: 18.03.2026).

3. Политика, О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О. И. Политика. – СПб. : Речь, 2006. – 208 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Джафарова Янина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

Проблема формирования фонематических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) остается одной из наиболее актуальных в современной коррекционной педагогике и логопедии. Это обусловлено ключевой ролью фонематических представлений в становлении устной и письменной речи. У детей с ТНР наблюдается стойкое недоразвитие всех компонентов речевой системы, при этом фонематические процессы страдают у большого количества обучающихся. Несформированность четких представлений о звуковом составе слова приводит к трудностям звукопроизношения, искажению слоговой структуры, а в дальнейшем к специфическим ошибкам при обучении грамоте. В связи с этим, поиск оптимальных педагогических условий, позволяющих максимально эффективно развивать фонематические представления у данной категории детей, является важной задачей логопедической практики.

Цель исследования заключается в теоретическом анализе специальной литературы и определении педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование фонематических представлений у воспитанников старшего дошкольного возраста с ТНР.

Анализ авторских разработок доказал, что у детей с ТНР имеются трудности в различении фонем родного языка, в освоении сложных форм фонематического анализа и синтеза, в определении последовательности и количества звуков в слове и подборе слов на заданный звук (Филичева Т.Б., Каше Г.А.).

Приведем перечень педагогических условий, определяющих успешность формирования фонематических представлений у детей с ТНР.

Поэтапное построение коррекционного процесса, начиная с развития слухового внимания и восприятия на материале неречевых звуков, с переходом к различению одинаковых и близких по звучанию речевых звуков, и только потом к формированию сложных операций фонематического анализа и синтеза.

Достаточный уровень сформированности фонематического восприятия и звукопроизносительных навыков как фундамент для освоения фонематических представлений обучающихся с ТНР.

Учет системного строения языка и связи всех компонентов речевой системы – фонетико-фонематической и лексико-грамматической. То есть освоение фонематических представлений происходит непосредственно через связь восприятия и понимания значения лексических единиц родного языка. Возможности обучающихся в овладении

фонематическими представлениями зависят от лексического запаса конкретного обучающегося с ТНР.

Интеграция разнообразных игр и наглядного моделирования в структуре коррекционных занятий. Учитывая психологические особенности обучающихся с ТНР (быстрая истощаемость, неустойчивость внимания) важно использовать дидактические игры («Звуковые домики», «Поймай звук», «Живые буквы»), а также графические схемы и символы. Например, использование разноцветных фишек для обозначения гласных и согласных звуков, графических полосок для обозначения слоговой структуры слова, что позволяет перевести абстрактные фонематические понятия в наглядно-доступную для ребенка форму.

Взаимодействие в работе всех участников коррекционного процесса: психологов, неврологов, психотерапевтов, учителей-дефектологов, родителей и самих обучающихся, что позволит сделать процесс формирования и закрепления навыков непрерывным, полным и всесторонним.

Использование здоровьесберегающих технологий и нейропсихологического подхода в обучении. Применяются элементы логоритмики и кинезиологических упражнений, что способствует лучшему усвоению интонационной стороны речи, формированию фонематических представлений у обучающихся и активизацию межполушарного взаимодействия, сочетание речевого материала с движением (прохлопывание слогов, шаги на ударный звук) способствует лучшему усвоению ритмико-интонационной стороны речи и фонематических процессов, что особенно важно для детей с ТНР.

Учёт особых образовательных потребностей обучающихся в связи с видом нарушения речи и индивидуальными возможностями.

Названные педагогические условия не исчерпаны и требует дальнейшего поиска и обоснования применительно к категории детей с ТНР.

Список использованной литературы

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. / Н. Ю. Борякова. – М. : АСТ, 2021. – 256 с.

2. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. Методическое пособие / Г. Г. Голубева. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 38 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

**Дробышевская Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Овладение письмом является одним из наиболее сложных интегративных процессов, с которыми сталкивается ребёнок на начальном этапе школьного обучения. Внешне простое с точки зрения взрослого действие — воспроизведение графических символов на бумаге — требует слаженной работы зрительного, двигательного и речевого анализаторов, а также достаточного уровня развития произвольной регуляции деятельности. В условиях, когда один или несколько из перечисленных компонентов функционируют с отклонениями от нормы, процесс формирования каллиграфического навыка существенно затрудняется. Именно поэтому проблема обучения письму детей с трудностями в обучении сохраняет свою актуальность и в настоящее время.

Цель настоящего исследования состоит в определении педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование каллиграфического навыка у учащихся начальных классов, испытывающих трудности в обучении, а также в характеристике методических приёмов коррекционно-развивающей работы, адекватных особенностям данной категории детей.

Трудности в обучении письму имеют полиэтиологическую природу. По мнению М. М. Безруких, к их возникновению приводит совокупность биологических, нейрофизиологических и средовых факторов, среди которых особую роль играет

незрелость функциональных систем, обеспечивающих зрительно-моторную координацию и пространственное восприятие [1]. Именно недостаточность данных функций обусловливает специфические трудности при формировании устойчивого образа буквы: ребёнок не может удержать в зрительной памяти её конфигурацию и воспроизвести её в соответствии с нормативным образцом. При этом наибольшую сложность представляют буквы со сходными элементами (и/й, б/д, п/т), а также буквы, требующие точного соблюдения пространственного расположения составных частей.

С нейропсихологической точки зрения процесс письма представляет собой многоуровневую функциональную систему. А. Р. Лурия рассматривал письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности, в реализации которой участвуют процессы фонематического анализа, перевода фонем в графемы и воспроизведения их в виде двигательных актов [2]. У детей с трудностями в обучении слабость любого из указанных звеньев влечёт за собой нарушения графической стороны письма. Показательно, что, согласно данным А. Н. Корнева, специфические расстройства письма выявляются у 6–7 % учащихся начальной школы, причём в значительной части случаев они сочетаются с признаками минимальной мозговой дисфункции и общей двигательной неловкостью [3].

Существенный вклад в разработку методики обучения каллиграфическому письму внесла Н. Г. Агаркова, обосновавшая поэлементный способ конструирования буквы как ведущий принцип первоначального обучения [4]. Данный подход предполагает формирование у учащегося чёткого двигательного алгоритма написания каждого графического знака через последовательное освоение составляющих его элементов. Для детей с трудностями в обучении применение данного принципа особенно целесообразно: разбивка сложного двигательного действия на составные части снижает когнитивную нагрузку и позволяет ребёнку сосредоточиться на отработке конкретного графического элемента.

На основании анализа современной коррекционно-педагогической практики можно выделить ряд методических приёмов, доказавших свою результативность в работе с рассматриваемой категорией учащихся. Обведение букв по опорным точкам и пунктирным контурам формирует зрительно-моторный образ графического знака и снижает вероятность ошибочного воспроизведения. Письмо в увеличенном масштабе на нелинованной бумаге способствует развитию пространственного восприятия и свободы движения руки. Ритмическое сопровождение написания буквы (проговаривание слогов-«шагов» одновременно с движением пера) задействует моторно-речевую связь и ускоряет автоматизацию навыка. Конструирование букв из готовых элементов развивает аналитико-синтетические способности и пространственное мышление. Разнообразие приёмов исключает монотонность и поддерживает учебную мотивацию, что критически важно для детей с трудностями в обучении, нередко демонстрирующих выраженную истощаемость.

Наряду с методическими приёмами принципиальное значение имеют организационно-гигиенические условия: правильная посадка, рациональный угол наклона тетради, корректный захват пишущего инструмента. И. Н. Садовникова указывает, что нарушения позы и постановки руки при письме формируют патологический двигательный стереотип, который с течением времени становится трудноисправимым [5]. Профилактика подобных нарушений требует систематического контроля со стороны педагога на начальном этапе обучения.

Таким образом, формирование каллиграфического навыка у детей с трудностями в обучении — процесс, требующий учёта индивидуальной структуры нарушения, применения специализированных методических приёмов и создания оптимальных условий для письменной деятельности. Ранняя диагностика трудностей, взаимодействие учителя с логопедом и психологом, а также вовлечённость семьи в коррекционный процесс существенно повышают эффективность педагогического воздействия. Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с разработкой диагностического инструментария, позволяющего дифференцировать типологически различные варианты нарушений каллиграфического письма на ранних этапах обучения.

Список использованной литературы
1. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – М. : Астрель, 2009. – 464 с.
2. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. :МиМ, 1997. – 286 с.
4. Агаркова, Н. Г. Русская графика : книга для учителя / Н. Г. Агаркова. – М. : Дрофа, 1997. – 96 с.
5. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НЕСИСТЕМНОГО ХАРАКТЕРА

**Жогло Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Чтение является сложным видом речевой деятельности. Согласно определению А.Н. Корнева, эта деятельность включает в себя процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устно-языковую форму и процесс понимания письменных сообщений [3]. В педагогической практике встречается группа детей, у которых наблюдаются стойкие трудности при освоении чтения, несмотря на сохранный интеллект, отсутствие нарушений зрения и слуха, регулярное посещение школы. Способность овладеть навыком чтения у таких детей на порядок ниже, чем способности к другим предметам.

В логопедии характеристика проблемы в овладении данным учебным навыком определяется термином «дислексия» – состояние, основным проявлением которого является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.Г. Иншакова, А.В. Ястребова, М.М. Безруких, Т.Г. Визель, Т.В. Ахутина и др.).

Риск возникновения дислексии возникает при несформированности психофизиологических предпосылок к овладению данным навыком: дефицит слухоречевой памяти, незрелость динамического праксиса, слабость образования зрительных и зрительно-моторных ассоциаций, вербализации пространственных представлений, автоматизации речевых рядов, дефицит графических способностей. С целью своевременного выявления детей, относящихся к группе риска, А.Н. Корневым были исследованы критерии, на которых можно построить прогноз дислексии, и разработана методика раннего выявления дислексии (МРВД). Основными задачами диагностики выступили уточнение характера трудностей и степени отставания в навыке чтения, исследование умственного развития ребенка, исследование устной речи (основных языковых средств и речевых навыков), анализ психофизиологических предпосылок и реакции ребенка на трудности в учебе [3]. Данную методику целесообразно использовать для обследования детей 6–8 лет. Она проста в использовании и доступна широкому кругу специалистов и родителей.

Диагностический комплекс включает в себя серию из шести специализированных субтестов: 1) «Рядоговорение»; 2) «Ритмы» (простые и сложные); 3) тест «Кулак-ребро-ладонь»; 4) ориентировка в «право-лево»; 5) «Повторение цифр»); 6) «Составление рассказа по серии картинок». Общая направленность данных заданий состоит в выявлении сформированности устной речи, моторики, ориентировки в пространстве, сукцессивных функций.

Нами был организован педагогический эксперимент, цель которого состояла в изучении предпосылок к чтению у детей с произносительными нарушениями речи. Выборку составили 7 детей 6 лет. В эксперименте использована МРВД [3]. База

исследования – ГУО «Детский сад № 33 г. Мозыря». На основе анализа результатов обследования по методике было выявлено, что недостаточно сформированными у детей оказались умения повторить сложные ритмы (43 % успешности), прямой и обратный порядок цифр (57 % успешности), ориентироваться на себе (57 % успешности) и составить рассказ по серии картинок (57 % успешности). Анализ количественных данных показал, что у обследованных детей в большинстве сформированы базовые моторные программы, однако наблюдается несформированность ключевых когнитивных предпосылок, необходимых для полноценного овладения навыком чтения: устной речи и всех ее сторон, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза звучащей речи, пространственных представлений, зрительного анамнеза и мнезиса.

Результаты исследования позволяют определить направленность коррекционно-развивающих упражнений для включения в коррекционные занятия для обследованной группы детей: целенаправленная профилактическая работа, ориентированная на развитие сукцессивных способностей, зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления, устной речи.

Таким образом, качественной профилактической мерой в отношении специфических нарушений чтения является ранняя диагностика риска дислексии и своевременное выявление несформированных психофизиологических предпосылок к овладению данным навыком.

Список использованной литературы

1. Бурба, М. А. Особенности формирования навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи / М. А. Бурба, А. В. Джафарова, Л. В. Калашникова // Вестник науки. – 2021. – Т. 3, № 4 (37). – С. 16–20.

2. Васильева, М. В. Особенности формирования смысловой стороны чтения у учащихся с тяжелой степенью выраженности дизартрии / М. В. Васильева // Prочтение: дислексия в XXI веке : сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. Рос. ассоц. дислексии, Москва, 10 сент. 2020 г. / редкол.: О. А. Величенкова. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 37–42.

3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Союз, 1997. – 286 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Закржевская Виолетта (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Г.Н. Некрасова, старший преподаватель**

Инклюзивные процессы являются неотъемлемой частью современной образовательной практики, поскольку обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС) все чаще обучаются в общеобразовательных учреждениях. Специфика обучения детей с РАС создает объективные препятствия для полноценного усвоения учебного содержания. Педагоги и тьюторы, в свою очередь, зачастую не имеют методических рекомендаций по преподаванию естественно-научных дисциплин для учащихся с особенными потребностями. В следствие этого, необходимость разработки адаптированных методик преподавания естественно-научных дисциплин *является насущной потребностью* инклюзивного образования. Рассмотрим возможность организации работы учащегося на факультативном занятии по химии в 8 классе с использованием виртуальной лаборатории и средств альтернативной коммуникации. В классе находился ребенок с подтвержденным диагнозом – «синдром Аспергера». Учитывая психофизиологические особенности ученика (трудности восприятия устной речи, повышенная тревожность, потребность в алгоритмах), стандартный формат урока был адаптирован [1]. Главная задача заключалась в том, чтобы сделать сложный теоретический материал и экспериментальную часть доступными, понятными и безопасными для ребенка, сохранив его эмоциональное равновесие.

Для реализации поставленных задач был разработан комплект дидактических материалов. Во-первых, учебный материал по теме «Оксиды, кислоты, основания, соли» был представлен в адаптированной форме: наряду с текстом использовались схемы,

таблицы и яркие иллюстрации, что способствовало формированию у ребенка целостного визуального образа каждого класса веществ. Во-вторых, ключевым элементом стала инфографика — визуальный алгоритм последовательности работы в виртуальной лаборатории. Такая наглядная инструкция заменила собой длинные устные пояснения, которые могли вызвать тревогу, и выступила в роли «понятного путеводителя», обеспечив самостоятельность действий ученика. В-третьих, выбор виртуальной среды был обусловлен необходимостью создать безопасные и комфортные условия для эксперимента: цифровой формат позволил наглядно наблюдать признаки реакций, работать в удобном темпе и при необходимости возвращаться к отдельным этапам [2].

На первом этапе занятия была продемонстрирована адаптированная презентация. Ребенок с РАС проявил интерес к структурированным таблицам и активно изучал классификацию веществ. Основной этап — работа в виртуальной лаборатории. Учащийся получил инфографику, где стрелками и цифрами были обозначены этапы работы. Благодаря инструкции учащийся *понимал, что от него требуется,* и выполнял опыты при помощи виртуальной лаборатории, сверяя каждый шаг с изображением.

Опыт, представленный в данной статье, демонстрирует, что при грамотной методической адаптации дети с синдромом Аспергера способны успешно осваивать сложные естественно-научные дисциплины и овладевать практико-ориентированными компетенциями, что способствует их полноценной интеграции в образовательный процесс. Для педагога такая работа становится катализатором профессионального роста: необходимость адаптировать содержание, инструменты и методы обучения под особые образовательные потребности учащихся расширяет его профессиональные компетенции и повышает уровень педагогического мастерства. Описанная в статье методика, построенная на использовании средств визуальной коммуникации и элементов виртуальной лаборатории, может быть рекомендована учителям химии, реализующим инклюзивную практику, как один из действенных способов организации эффективного обучения.

Список использованной литературы

1. Горонина, Т. П. Формирование коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра на основе использования визуальных алгоритмов / Т. П. Горонина, Д. А. Головина // Спецыяльная адукацыя. – 2025. – № 5. – С. 32–39.

2. Некрасова, Г. Н. Разработка и использование web-сайта «ChemBox» при обучении химии / Г. Н. Некрасова, Д. Ю Соловьев, А. П. Пехота // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2023. – № 2(62). – С. 74–83.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ

**Карпович Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Развитие произносительной стороны речи в старшем дошкольном возрасте выступает одним из фундаментальных критериев готовности ребенка к школьному обучению. К 6-7 годам в условиях онтогенеза завершается автоматизация звукопроизношения и формирование четкой дикции. Однако у детей с дизартрией данный процесс нарушен (Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, О.В. Правдина). По определению Л.В. Лопатиной, дизартрия – речевая патология, которая проявляется в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [1]. Недостаточность моторной сферы приводит к невнятности, монотонности и фонетической несформированности речи, что затрудняет коммуникацию и создает предпосылки для трудностей в освоении письма и чтения [2].

Как подчеркивает в своих работах Е.Н. Винарская, нарушения звукопроизношения при дизартрии не ограничиваются лишь фонетическим дефектом. Они оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка, отражаясь на его деятельности, поведении и качестве межличностных отношений со сверстниками и взрослыми [3].

При дизартрии наблюдается широкий спектр расстройств голосовой функции: слабость звука, искажение тембра, отсутствие интонационной гибкости. Данные проблемы возникают вследствие ограниченной подвижности и нарушения мышечного тонуса артикуляционных органов, а также парезов гортанной мускулатуры и мягкого нёба. В результате патологических изменений в состоянии мышц артикуляционного аппарата речь утрачивает свою динамику и естественную выразительность. Степень нарушения звукопроизношения и просодической стороны речи зависит от характера выраженности проявлений дыхательных, голосовых и артикуляционных расстройств [4].

Данная работа направлена на выявление специфических особенностей произносительной стороны речи у детей 6–7 лет с дизартрией, что является необходимым условием для построения эффективной коррекционно-развивающей работы. Экспериментальная часть исследования была организована на базе ГУО «Детский сад 40 г. Мозыря». В исследовании приняло участие 10 детей. Для углубленного изучения особенностей произносительной стороны речи детей был применен диагностический инструментарий Е.Ф. Архиповой [5]. Опираясь на предложенную автором систему критериев, мы распределили результаты обследования по четырем качественным уровням: от низкого до высокого, включая средний и выше среднего.

Оценка артикуляционной моторики показала, что для большинства испытуемых характерен средний уровень развития двигательных функций речевого аппарата. У 20 % участников были выявлены выраженный тремор языка при статических нагрузках.

В области звукопроизношения подавляющее большинство детей (80 %) демонстрировали искажения, замены четырех и более фонем. Типичным примером служил межзубный стигматизм свистящих и шипящих звуков, замена сложных соноров на более простые по артикуляции (замена звука [р] на [л] или [в]).

Изучение слоговой структуры слова показало, что основные трудности у детей возникали при воспроизведении слов со сложной ритмической организацией и стечением согласных звуков. Это находило отражение в элизиях, перестановках, упрощениях структуры слов и слогов при повторении слоговых рядов с меняющимся ударением.

Анализ просодических компонентов речи выявил, что самостоятельно контролировать интонационную выразительность смогли лишь 40 % детей. Остальным (60 %) испытуемых требовалась постоянная стимулирующая помощь, в их речи отмечалась монотонность: дети затруднялись изменить высоту голоса, чтобы изобразить персонажа.

Результаты исследования показали, что нарушения в звукопроизношении, просодике и артикуляционной моторике у детей с дизартрией имеют различные степени выраженности, что согласуется с научными данными о сложности структуры данного нарушения, его стойкости и необходимости комплексной коррекционной работы с учетом особых образовательных потребностей детей с дизартрией.

Список использованной литературы

1. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. – СПб. : Союз, 2014. – 190 с.

2. Позднякова, Л. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Позднякова Лариса Александровна ; Моск. гор. пед. ун-т. – СПб., 2004. – 21 с.

3. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 141 с.

4. Парфенова, В. В. Особенности произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии / В. В. Парфенова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 1-1. – С. 161–163.

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

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Кашко Алина (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – И.А. Свиридович, канд. пед. наук, доцент**

На современном этапе развития специального образования одной из значимых задач является обеспечение доступного и качественного обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В этой связи особую важность приобретает поиск таких средств и методов работы, которые не только способствуют усвоению программного материала, но и учитывают особенности познавательной деятельности и интересы данной категории учащихся.

Дидактическая игра выступает не только как средство повышения интереса к занятию, но и как средство активизации учебной деятельности, формирования умений действовать по образцу, принимать учебную задачу, осуществлять контроль и постепенно переходить к более самостоятельному выполнению заданий [1].

Особую значимость это приобретает в период обучения грамоте, так как именно на данном этапе учащиеся испытывают выраженные трудности в овладении звукобуквенным анализом и синтезом, запоминании графического образа букв, понимании инструкции, слиянии звуков в слоги и осмыслении прочитанного [2].

Нами был проведен опрос-анкетирование учителей-дефектологов с целью выявления возможностей использования ими цифровых дидактических игр, направленных на обучение грамоте учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В анкетировании приняли участие 20 респондентов. По данным анкетирования, большинство учителей-дефектологов положительно оценивают использование цифровых дидактических игр в обучении грамоте: 64 % анкетируемых считают это направление актуальным, 36 % – очень актуальным. Вместе с тем, результаты показывают, что 36 % учителей используют их редко, 40 % (1–2 раза в неделю), а 24 % – несколько раз в месяц. Это позволяет говорить о наличии расхождения между пониманием педагогической ценности цифровых дидактических игр и реальными возможностями их включения в уроки обучения грамоте.

При использовании цифровых дидактических игр наиболее результативно, по мнению педагогов, решаются задачи непосредственно связанные с формированием первоначальных навыков грамоты. Чаще всего они отмечали формирование представлений о соотношении звука и буквы, развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза, распознавание слова, предложения и текста, а также составление и чтение слов, обогащение словаря.

Следует отметить, что задачи обучения грамоте, успешно решаемые с помощью цифровых дидактических игр, взаимосвязаны с развитием у учащихся отдельных умений учебной деятельности и положительными изменениями в их учебной активности. А именно, педагогами было отмечено, что в процессе использования цифровых средств у учащихся развиваются умения действовать по инструкции, концентрировать и переключать внимание, выполнять задание более самостоятельно, осуществлять самоконтроль, а в отдельных случаях – работать в паре. При этом наиболее часто среди положительных изменений у учащихся педагоги отмечают повышение интереса к заданию – 82 %, лучшую включённость в работу – 73 %, улучшение понимания инструкции – 45 % ответов и рост самостоятельности – 36 %.

Анализ ответов учителей-дефектологов показывает, что в практике обучения грамоте используются как технические устройства, так и конкретные цифровые сервисы и готовые электронные задания. Наиболее часто педагоги указывали ноутбук и компьютер, а также мультиборд, интерактивную доску и планшеты. Наряду с этим в ответах назывались отдельные цифровые платформы и инструменты, применяемые непосредственно для создания и предъявления заданий: Wordwall, LearningApps, PowerPoint, Canva, а также видеоуроки, обучающие приложения и презентации.

Вместе с тем результаты анкетирования показывают, что применение цифровых дидактических средств в обучении грамоте сопровождается рядом затруднений.

Со стороны самих учащихся педагоги чаще всего отмечают недостаточные навыки работы с техническими устройствами, быстрое отвлечение на внешний эффект и сложность в понимании правил игры. Это свидетельствует о том, что цифровая игра не всегда автоматически обеспечивает результат. Со стороны организации образовательного процесса основными ограничениями выступают нехватка оборудования, недостаток времени на подготовку, отсутствие качественных готовых материалов.

Полученные нами данные свидетельствуют о значимости разработки и внедрения цифровых дидактических игр в практику обучения грамоте учащихся с интеллектуальной недостаточностью, необходимости создания условий для более систематического их применения.

Список использованной литературы

1. Аксенова, А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта : учеб. для студентов пед. вузов / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина. – М. : Просвещение, 2011. – 335 с.

2. Методика формирования умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью : пособие / В. А. Шинкаренко, Т. А. Федоренко, О. П. Диакевич, Е. Н. Рагель ; под ред. В. А. Шинкаренко. – 2-е изд. – Мн. : Четыре четверти, 2017. – 76 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ НА ЭТАПЕ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЗВУКОВ В РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ

**Клименок Алина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель — Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

В логопедической практике одной из наиболее трудоемких задач является автоматизация речевых умений, в том числе поставленных у детей звуков. Нередко ребенок изолированно произносит звук правильно, но в речи продолжает его искажать или пропускать, что связано со сложным механизмом автоматизации в целом и с эффективностью применяемых приемов введения звука в слова и предложения. Следовательно, актуальным является вопрос поиска эффективных приемов, позволяющих сделать процесс закрепления правильного произношения звуков результативным и увлекательным для детей.

В нашем исследовании в качестве основного инструмента были выбраны приемы мнемотехники, облегчающие запоминание путем образования дополнительных ассоциаций. Использование мнемотаблиц на коррекционных занятиях позволяет задействовать слуховой и зрительный анализаторы одновременно. Как отмечала А.Б. Болгова, технология мнемотехники является фундаментом, на котором появляется мотивация речевого общения, автоматизации звуков и коррекции лексико-грамматической стороны речи [1]. Мнемосхемы служат дидактическим материалом в основном в работе по развитию связной речи детей. Однако в литературе менее представлен опыт их использования с целью автоматизации звуков речи. Само понятие «мнемотехника» трактуется с разных позиций: предметно-схематические модели, сенсорно-графические схемы, блоки-квадраты, коллажи (Т.А. Ткаченко, В.К. Воробьева, В.П. Глухов). Козаренко В.А. понимает под мнемотехникой систему внутреннего письма, позволяющую последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинацию зрительных образов [2].

Существует несколько основных приемов мнемотехники: образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации; нахождение ярких ассоциаций (картинки, фразы), которые соединяются с запоминаемой информацией; рифма; метод Цицерона на основе пространственного воображения; метод Айвазовского основан на тренировке зрительной памяти [3]. Особую эффективность в коррекционной работе по автоматизации звуков, на наш взгляд, демонстрирует метод визуальных ассоциаций,

предполагающий использование образов, связанных с запоминаемым материалом, что способствует более прочному удержанию материала в памяти: в процессе воспроизведения текста [4].

В рамках настоящего исследования нами разрабатывается дидактическое пособие, направленное на систематизацию работы по автоматизации звуков с применением метода визуальных ассоциаций. Пособие представляет собой структурированный комплекс дидактических материалов, включающий в себя стихотворные тексты, подобранные по фонетическому принципу, и серию графических опор (изображений).

В качестве примера реализации данного подхода приведем работу по автоматизации звука «Л». Ребенку предлагается прослушать стихотворение, насыщенное соответствующим звуком, после чего дается таблица с соответствующими изображениями:

*Лодка, лапа, ложка, лук,*
*колокол, пила, каблук,*
*белка, молоток, свекла,*
*лампа, ласточка, луна,*
*клумба, платье, поплавок,*
*скалка, вилка и клубок.*

Ребенок повторяет стихотворение, перечисляя изображения, несколько раз. Вариативность заданий с использованием стихотворного материала позволяет решать широкий спектр коррекционных задач: заучивание стихотворения с опорой на изображения; запоминание последовательности (называние предметов в заданном порядке); формирование грамматического строя речи (согласование с местоимениями, образование единственного и множественного числа, употребление падежных конструкций); дифференциация лексико-грамматических категорий (одушевленные / неодушевленные предметы).

Таким образом, включение приемов мнемотехники в процесс автоматизации произносительных навыков у детей облегчает процесс их усвоения и позволяет одновременно совершенствовать лексический и грамматический компоненты речи, развивать память и мышление.

Список использованной литературы

1. Болгова, А. Б. Мнемотехника как способ коррекции звукопроизношения и лексико-грамматической стороны речи / А. Б. Болгова // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М. : [б. и.], 2020. – С. 24–28.

2. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко. – М. : [б. и.], 2002. – 150 с.

3. Лапинская, Л. Методы и упражнения мнемотехники как способ запоминания и воспроизведения информации / Л. Лапинская // Память+ : [Электронный ресурс]. – URL: https://clck.ru/3SkWNb. (дата доступа: 19.03.2026).

4. Житникова, Л. М. Учите детей запоминать : кн. для воспитателя дет. сада / Л. М. Житникова. – М. : Просвещение, 1985. – 87 с.

## ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ СМИНЧ

**Кныш Екатерина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Формирование навыка чтения является одной из ключевых задач начального обучения, однако у детей с задержкой психического развития (ЗПР) данный процесс нередко сопряжён со значительными затруднениями. Стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А.Н. Корнева представляет собой комплексный диагностический инструментарий, позволяющий оценить темп чтения, характер допускаемых ошибок, способ декодирования текста и уровень смыслового понимания у учащихся начальной школы [1]. Недостаточная точность существующих диагностических инструментов применительно к первоклассникам с ЗПР церебрально-органического генеза существенно затрудняет освоение учебных компетенций и своевременное преодоление трудностей в обучении.

Диагностический инструментарий СМИНЧ включает фиксацию скорости чтения (число слов или букв в минуту), классификацию типичных ошибок (пропуски, замены, искажения), определение степени автоматизации по 6-балльной шкале — от слогового до беглого чтения — и установление уровня семантической компетентности (уровни А–Д) [2]. Для диагностики предусмотрены четыре текстовых блока возрастающей трудности, ориентированных на учащихся 1–6 классов; норматив для первого класса составляет 20–40 слов в минуту [1]. Обследование проводилось в 1 «Г» классе средней школы № 13 г. Мозыря. Испытуемыми выступили двое первоклассников: Ч. Даша (8 лет, ЗПР церебрально-органического генеза с дефицитом регуляторных функций, нарушениями внимания и запоминания) и С. Евгений (8 лет, ЗПР со стёртой дизартрией, фонетико-фонематическими нарушениями и замедленным темпом обучения). Процедура осуществлялась в два этапа: чтение вслух текста № 1 («Как я ловил раков») и чтение про себя текста № 3 («Как зайчик гулял») с перерывом 5–7 минут.

По итогам обследования у Ч. Даши при чтении вслух зафиксированы скорость 32 слова (145 букв) в минуту (замедленный темп), слоговый уровень декодирования (уровень 3), 5 неисправленных ошибок (пропуски слогов, замена [ж]→[з], искажения окончаний), понимание прочитанного — уровень Б (9 из 10 вопросов). При чтении про себя наблюдалось артикулирование, скорость составила 35 слов в минуту, пересказ — удовлетворительный. У С. Евгения скорость чтения вслух достигла 50 слов (220 букв) в минуту, уровень автоматизации — 5 (чтение целыми словами), выявлены 8 фонетических ошибок ([р]→[л], оглушения), понимание — уровень А (10 из 10). Чтение про себя — молчаливое, пересказ точный.

Таким образом, зафиксированные затруднения требуют применения дифференцированного подхода к их преодолению.

Список использованной литературы

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб. : МиМ, 1997. — 286 с.

2. Стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) // Pedlib.ru. – URL:https://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-203.shtml (дата обращения: 17.02.2026).

## СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА ЭТАПЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗВУКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИСЛАЛИИ

**Колоцей Олеся (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Работа над дифференциацией звуков – один из самых ответственных этапов в коррекции дислалии, так как без чёткого разграничения смешиваемых фонем автоматизация звука остаётся неустойчивой, в спонтанной речи допускаются ошибки. В дальнейшем такая ситуация провоцирует возникновение акустической дисграфии.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и систематизация дидактических игр, направленны на повышение эффективности процесса дифференциации звуков у детей с дислалией, а также на профилактику вторичных нарушений письма. Дислалия, по определению М. Е. Хватцева [1], характеризуется нарушением звукопроизношения при сохранном слухе и иннервации мышц речевого аппарата. Одной из причин замен звуков является несформированность фонематического слуха. М. Ф. Фомичёва [2] подчёркивает, что дифференциация звуков на слух происходит во взаимосвязи с дифференциацией звуков в произношении.

Процесс дифференциации звуков включает три этапа: акустический (различение на слух); произносительный (различение в собственной речи); дифференциация в связных текстах. Ведущим инструментом коррекции звукопроизношения у детей в дошкольном возрасте является игра. В. И. Селиверстов [3] классифицирует игры по степени сложности речевого материала.

Игры на развитие фонематического восприятия, когда ребёнок учится слышать разницу между звуками, не произнося их. Этому способствуют игры «Поймай звук» (ребёнок хлопает в ладоши, когда слышит заданный звук среди ряда других), «Светофор» (логопед называет слова с оппозиционными звуками, а ребёнок поднимает кружок соответствующего цвета (синий кружок на звук [С], зелёный – звук [Ш]).

Игры на уровне слогов и слов. Можно использовать методические разработки В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко [4], в пособиях которых предлагаются игры по дифференциации звуков, переключению артикуляций: «Парочки» (подбор картинок-паронимов «мишка – миска»), «Лабиринт» (ребёнок ведёт пальчиком по дорожке, произнося слоги «са-ша-са», «аш-ас-аш», переключаясь артикуляционно).

Игры на уровне предложения и текста. Для развития критического отношения к речи эффективны игры, которые были описаны Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [5]: «Исправь Незнайку» (ребёнок исправляет ошибки в предложениях незнайки («У Сони тёплая сапка»), «Четвёртый лишний» (среди предложенных слов в одном отсутствует целевой звук) [5].

Своевременное использование системы игр предотвращает развитие дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания. Как указывала Р. Е. Левина [6], недостаточная дифференциация звуков может привести к нарушениям произношения отдельных звуков и задержке развития фонематических представлений у детей, что в свою очередь может сказаться на формировании звукового анализа, следовательно, и на овладении чтением и письмом.

В заключение можно сказать, что работа над дифференциацией звуков – один из важнейших этапов логопедической работы, обеспечивающий переход от изолированного произношения к правильной спонтанной речи, на котором решаются ключевые задачи развития фонематического слуха, артикуляционных противопоставлений, предотвращая смешение похожих фонем, что совершенствует произношение, придавая устойчивость усвоенным звукам, предупреждает нарушения письма и чтения.

Список использованной литературы

1. Хватцев, М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками: пособие для логопедов и родителей / М. Е. Хватцев. – М. : Аквариум, СПб: Дельта, 1996. – 384 с.

2. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. Воспитание» / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

3. Селиверстов, В. И. Игры в логопедической работе с детьми: книга для логопеда / В. И. Селиверстов. – М. : Просвещение, 1987. - 144 с.

4. Коноваленко, В. В. Автоматизация и дифференциация звуков: методическое пособие для логопедов / С. В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2010. – 32 с.

5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

6. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1967. – 173 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

**Корзун Анастасия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Проблема нарушений слоговой структуры слова у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, сохраняет свою актуальность в современной логопедии. Несформированность операций слогового анализа и синтеза является одной из стойких и распространенных проблем речевого развития у таких учащихся, что впоследствии приводит к серьезным нарушениям письменной речи. Цель данной статьи – выявление педагогических условий, обеспечивающих успешность коррекции нарушений слоговой структуры слова у обучающихся с трудностями в обучении младшего школьного возраста.

Нами был организован констатирующий эксперимент с участием 10 учащихся младшего школьного возраста с трудностями в обучении. Использование комплексной методики обследования слоговой структуры слова Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной [1] позволило выявить неоднородную картину сформированности речевых и неречевых предпосылок овладения слоговой структурой слова: при относительно сохранных оптико-пространственных представлениях (70 % успешности), низкие показатели зафиксированы в ритмических способностях и непосредственно в произнесении слов различной структурной сложности (20 % успешности). Качественный анализ выявил стойкие искажения звуконаполняемости и слогового контура слов, пропуски согласных в стечениях, упрощение многосложных слов, слабость самоконтроля за речевым высказыванием.

Анализ научно-методической литературы (С.Е. Большакова, О.В. Елецкая, Е.А. Логинова, Т.А. Ткаченко, Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина) и результатов проведенного эксперимента позволяет выделить педагогические условия, необходимые для оптимизации процесса формирования слогового анализа и синтеза у детей:

1. *Дифференцированный подход* является основополагающим в работе с детьми, поскольку структура и степень выраженности нарушений у каждого ребенка различна. Это требует тщательного анализа ошибок каждого ребенка, учета уровня сформированности фонематического восприятия, артикуляционной моторики и слухоречевой памяти.

2. *Целенаправленное формирование речевого самоконтроля*. Слабость контроля за собственным произнесением была выявлена у большинства обследованных детей: при многократном повторении слов и слоговых рядов наблюдалось паузирование, нарушение ритмического рисунка и отсутствие попыток исправить ошибку.

3. *Учет межсистемных связей речевых и неречевых процессов*. Полноценное восприятие и воспроизведение слоговой структуры слова требует сформированности фонематического слуха, артикуляционных возможностей и ряда неречевых функции (слуховое внимание, чувство ритма, динамическая организация движений).

4. Широкое *использование наглядных и вспомогательных средств* для усиления визуализации структурности слов: предметов, картинок, графических схем, зрительных символов, цветовых обозначений, слоговых дорожек.

5. *Интеграция речевых и когнитивных задач* позволяет одновременно решать задачи речевого и познавательного развития. Включение заданий на слоговой анализ и синтез в контекст решения познавательных задач на сравнение, классификацию, обобщение, исключение лишнего повышает мотивацию и способствует более прочному усвоению материала. Организация наблюдений за изменением слоговой структуры, ее смыслоразличительной ролью является неотъемлемой частью работы. Наблюдения за парами слов, различающихся слоговым составом, позволяют установить связь между слоговой структурой и грамматическим значением слова, способствуя профилактике аграмматизмов в речи [2].

6. *Специальное руководство деятельностью в ее операционном звене,* что предполагает формирование умения выполнять задание по образцу, последовательное изменение способа воспроизведения слоговой структуры слова (практический, опора на гласные) и формы выполнения действия (материальная, внешнеречевая, умственная).

Реализация данных педагогических условий в практике работы учителя-дефектолога будет способствовать не только коррекции нарушений слоговой структуры слова, но и повышению успешности овладения грамотой, профилактике дисграфии.

Список использованной литературы

1. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – М. : Книголюб, 2005. – 96 с.

2. Козляк, В. В. Методические подходы к преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей / В. В. Козляк // Психология и педагогика воспитания в изменяющемся мире: тренды, новые смыслы и технологии : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». – Махачкала : АЛЕФ, 2023. – С. 119–126.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЁРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

**Корольчук Екатерина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Стертая форма дизартрии — это распространенное явление в логопедической практике, которое диагностируют у детей старше пяти лет. В рамках существующих типологий дизартрии, стертая форма занимает одну из лидирующих позиций среди нарушений звуковой стороны речи, отличаясь при этом сложностью в исправлении. Ключевые признаки включают сочетание различных сбоев в моторном воплощении речи, вялость речевой активности вследствие частичного «блока» аппарата, ограниченную подвижность губ и языка, которая заметна при выполнении артикуляционной гимнастики (сниженная выраженность), нечеткую, монотонную речь, плохую артикуляцию, а также неспособность точно воспроизводить необходимые интонационные контуры.

Для выполнения исследования были задействованы методики и техники оценки артикуляционной моторики, разработанные и описанные в трудах Н.М. Трубниковой. [2, с. 16]. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозыря».

Было предложено четыре серии упражнений: серия № 1 – исследование двигательной функции губ (трубочка; улыбка; хоботок; верхний заборчик; нижний заборчик; оскал); серия № 2 – исследование двигательной функции челюсти (открыть рот, как при произнесении звука [А]; движения нижней челюстью вправо, влево, вперёд); серия № 3 – исследование двигательной функции языка (блинчик; блинчик на верхнюю губу; часики; укол; чашечка); серия № 4 – исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата (оскал – открыть рот, как при произнесении звука [А]; дотронуться кончиком языка до нижней губы, затем до верхней и положить на нижнюю губу; блинчик – чашечка – чашечку занести во внутрь рта; широко улыбнуться – трубочка; широко открыть рот – прикрыть – закрыть; повторить «а-и-у», «у-и-а», «ка-па-та», «па-ка-та»). Каждая серия состоит из нескольких проб, которые оцениваются по единой трёх бальной шкале, предложенной Лопатиной Л.В. [1].

В результате исследования двигательных функций губ 30 % испытуемых показали уровень успешности выше среднего, движения выполнялись правильно, но наблюдались неточности. 70 % испытуемых продемонстрировали средний уровень успешности, однако был отмечен недостаточный диапазон движений. Наибольшие трудности возникли при выполнении позы «Трубочка», удержания позы «Хоботок». Так же было отмечено чрезмерное напряжение губ и наличие тремора при выполнении движений было отмечено у 20 % испытуемых.

При работе со второй серией большинство испытуемых – 70 % продемонстрировали уровень выше среднего. Средний уровень показали 30 % испытуемых. Наблюдалось недостаточность диапазона движений. 10 % выполняли движения с видимым напряжением, в замедленном темпе. У 10 % испытуемых при выполнении проб были отмечены синкинезии (содружественные движения глаз).

При выполнении упражнений из 3 серии 50 % испытуемых показали уровень выше среднего и столько же средний уровень успешности. Наблюдались тремор при выполнении позы «Блинчик». При выполнении пробы № 2 были трудности удержания позы. Отмечен небольшой тремор и беспокойство языка у половины учащихся. При выполнении пробы № 5 наблюдалось инертность и быстрая истощаемость движений. При выполнении упражнения «Чашечка» сложности испытывали все испытуемые. Трудность удержания позы, истощаемость движения наблюдалась у преобладающего большинства испытуемых.

При выполнении динамических упражнений 30 % детей продемонстрировали уровень выше среднего, 70 % продемонстрировали средний уровень успешности. Во время выполнения пробы № 1 был отмечен замедленный темп переключаемости с одной позы на другую. Наблюдалась недифференцированность или «смазанность» движений. Наблюдалось нарушение плавности движений при выполнении пробы № 2. Все обследуемые испытывали трудности при выполнении пробы № 3, у некоторых из них

отмечен замедленный темп выполнения движений, напряжённость языка. При повторе пробы № 4 у половины испытуемых наблюдалась быстрая истощаемость движений, замена одного движения другим.

Результаты исследования моторных функций артикуляционного аппарата показали, что у всех обследуемых учащихся (100 %) выявлены разнообразные нарушения артикуляторного праксиса. У 50 % наблюдались нарушения кинестетической организации движений: трудности принятия и удержания артикуляционных поз, при выполнении статических упражнений наблюдался тремор и девиации. У большинства обследуемых наблюдались нарушения кинетической организации движений: упражнения выполнялись в замедленном темпе, с напряжением, с ухудшением качества движений.

Список использованной литературы

1. Лопатина, Л.В. Приёмы обследования дошкольников со стёртой формой дизартрии / Л.В. Лопатина – М. : Дефектология, 2003. – № 2. – С.54–70.

2. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИСЛАЛИИ

**Кривенкова Яна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

В современной логопедии дислалия определяется как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Традиционные методы коррекции, направленные на развитие артикуляционной моторики, являются основой логопедической работы. Однако, как показывают исследования, у значительной части детей с фонетическими нарушениями наблюдаются не только артикуляторные трудности, но и недостаточность слухоречевой памяти, слабость кинестетических ощущений и проблемы переключения внимания. В связи с этим в логопедическую практику все активнее внедряются нейропсихологические технологии, позволяющие воздействовать на глубинные механизмы речевых нарушений [1].

Теоретическим фундаментом для такого подхода служит учение А.Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга, детально разработанное Е.Д. Хомской. Согласно этой модели, мозг человека можно разделить на три основных структурно-функциональных блока. Первый — энергетический блок, или блок регуляции уровня активности мозга, включает ретикулярную формацию ствола, лимбическую систему и медиобазальные отделы коры. Второй — блок приема, переработки и хранения экстероцептивной информации, включающий зрительную, слуховую и кожно-кинестетическую системы. Третий — блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности, включающий моторные, премоторные и префронтальные отделы коры [4, с. 42–43]. Как подчеркивает Е.Д. Хомская, «каждая высшая психическая функция (или сложная форма сознательной психической деятельности) осуществляется при участии всех трех блоков мозга, вносящих свой вклад в ее реализацию» [4, с. 43].

Применительно к дислалии, разные формы нарушения могут быть связаны с недостаточностью разных блоков. Например, если ребенок путает оппозиционные фонемы («б-п», «д-т»), это может указывать на дисфункцию височных отделов второго блока, отвечающих за фонематический слух. По данным Е.Д. Хомской, именно височная кора обеспечивает «фонематический слух, т. е. способность различать звуковой состав слов» [4, с. 232]. Ее недостаточность лежит в основе не только грубых расстройств (подобных сенсорной афазии), но и более легких нарушений звукоразличения, наблюдаемых при дислалии.

Эмпирическое подтверждение этому находим в исследовании Артемовой Е.Э. и Григорьевой О.В., которые установили, что «нарушения звукопроизношения коррелируются с нарушениями кинетестетического орального и мануального праксиса», в

то время как «нарушения слоговой структуры соотносится с нарушениями в кинетических пробах» [1]. Авторы делают важный вывод о природе этих нарушений: «процессы нарушения звукопроизношения имеют афферентную природу, а нарушенная слоговая структура является следствием нарушения эфферентных процессов» [1]. Это позволяет рассматривать коррекцию дислалии как комплексное воздействие на афферентные и эфферентные механизмы речевого процесса.

Исходя из понимания мозговых механизмов нарушения, Базина О.А. в своей практической работе предлагает серию нейропсихологических упражнений. Например, упражнение «Кулачок-ладошка» (попеременная смена положений рук с одновременным проговариванием слогов) направлено на развитие межполушарного взаимодействия и кинетической основы речи. Упражнение «Покатаем мячики» (катание двух шипованных мячей с проговариванием слогов) синхронизирует работу полушарий и автоматизирует звук в сочетании с движением [2]. Такие упражнения являются необходимым дополнением к традиционной логопедической работе. Понимание того, связано ли нарушение звукопроизношения с афферентной (кинестетической) или эфферентной (кинетической) недостаточностью, позволяет специалисту выстраивать индивидуальную программу коррекции.

Комплексное применение артикуляционной гимнастики и нейроупражнений позволяет не только эффективно преодолевать дислалию, но и обеспечивает гармоничное развитие высших психических функций ребенка.

Список использованной литературы

1. Артемова, Е. Э. Нейропсихологический аспект изучения нарушений звуковой и слоговой структуры слова / Е. Э. Артемова, О. В. Григорьева // Психология и образование. – 2016. – № 10.

2. Базина, О. А. Применение нейроупражнений в коррекции звукопроизношения у детей в условиях детского сада [Электронный ресурс]. – URL: https://www.teacherjournal.ru/-categories/23/articles/8137. (дата доступа: 18.03.2026).

3. Хомская, Е. Д. Нейропсихология : учеб. для вузов / Е. Д. Хомская. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.

4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2018. – 384 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СИСТЕМНОГО ХАРАКТЕРА

**Крыльчук Юлиана (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

В настоящее время количество детей дошкольного возраста с нарушениями речи системного характера неуклонно растет. Наиболее сложную категорию среди них составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых несформированность всех компонентов языковой системы приводит к стойким нарушениям овладения грамматическим строем родного языка [1; 2]. Как отмечают исследователи, «при общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования» [2]. Особую трудность для данной категории детей представляет усвоение грамматических форм существительных, включающих систему падежных окончаний, категорию рода и числа, а также предложно-падежные конструкции.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления специфических нарушений грамматического структурирования у дошкольников с ОНР для оптимизации коррекционной работы.

Цель исследования – выявление особенностей понимания и употребления грамматических форм существительных детьми дошкольного возраста 5–7 лет с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 40 г. Мозыря». В нем приняли участие 5 испытуемых в возрасте 5 лет. Четверо имели ОНР III уровня, один – ОНР II уровня. Диагностическая методика включала три блока заданий.

Первый блок был направлен на исследование образования форм множественного числа существительных. Наиболее характерные ошибки выявлены у испытуемых с ОНР III уровня: единообразное использование окончания «-ы/-и» («домы», «окны», «зеркалы»), а также использование уменьшительно-ласкательных суффиксов («колечки», «зеркальцы»). У испытуемого с ОНР II уровня наблюдались более грубые нарушения: смешение падежных форм («козав» вместо «козы»), пропуск слогов и упрощение структуры слова («сталу» вместо «стулья»).

Второй блок включал задания на согласование существительных с местоимениями «он», «она», «оно», «они». У испытуемых с ОНР III уровня выявлены нарушения различной степени выраженности: один использовал местоимение «оно» для слов женского рода («девочка – оно») и «они» для существительных единственного числа («мальчик – они»); другой допускал единичные ошибки в различении рода («самовар – оно», «утята – оно»). У испытуемого с ОНР II уровня отмечались системные ошибки: смешение родов во всех категориях («девочка – оно», «мальчик – оно», «окно – она», «дети – она»).

Третий блок был направлен на исследование предложно-падежных конструкций. Выявлены различные типы нарушений. У испытуемых с ОНР III уровня отмечались системные замены предлога «в» на «на» («На кольцо», «На окно», «На гнездо», «На лису», «На траву»), пропуск предлога «у» в родительном падеже («хобот слон», «хвост петух»), а также пропуск предлога в дательном падеже с сохранением падежного окончания («врачу», «слону», «петуху»). У испытуемого с ОНР II уровня наблюдались более грубые нарушения: системные замены предлога «в» на «на» («на мешок», «на стакан», «на шкаф»), системный пропуск предлогов в дательном падеже («пришли врач», «идет слон», «идет петух»), использование именительного падежа вместо винительного («поймал жук», «везет петух»), конструкция «нет + именительный падеж» («нет стол», «нет жук», «нет вода»), а также пропуск предлогов в родительном, творительном и предложном падежах с сохранением падежных окончаний («слона», «слоне», «петухом», «столе»).

Проведенное исследование позволило выявить неоднородность нарушений понимания и употребления грамматических форм существительных у детей 5–7 лет с ОНР. У испытуемых с ОНР III уровня преобладают системные замены предлогов и единообразное употребление окончаний множественного числа при относительной сформированности падежных окончаний. У части испытуемых с ОНР III уровня отмечается системный пропуск предлогов. У испытуемого с ОНР II уровня наблюдаются более грубые ошибки падежного словоизменения, включая смешение именительного и винительного падежей.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к коррекционной работе. Формирование грамматического строя речи у детей с ОНР должно строиться с учетом выявленных индивидуальных особенностей понимания и употребления грамматических форм существительных, а также уровня речевого развития каждого ребенка.

Список использованной литературы

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : КнигоМир, 2011. – 320 с.

2. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.– 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

**Левковец Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

В настоящее время дети с трудностями в обучении в большинстве своем обучаются в учреждениях общего среднего образования в условиях образовательной интеграции. Своевременная коррекционно-педагогическая работа по выявлению и преодолению у них специфических нарушений учебных навыков и удовлетворению их особых образовательных потребностей повысит возможности таких учащихся в освоении образовательной программы, в школьной адаптации. В исследовании Н.С. Цырулик отмечается, что у большинства первоклассников с трудностями в обучении, обследованных в первом полугодии, исходный этап развития количественных представлений в дочисловой деятельности не сформирован в той мере, чтобы выступить смысловой опорой отвлеченных математических понятий и действий. У обучающихся I и II классов на этапе завершения учебного года выявлена недостаточность владения представлениями о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности и элементарной счётной деятельности [2].

Одно из основных направлений коррекционно-развивающей работы по профилактике и преодолению дискалькулии – формирование количественных представлений. Актуальными являются вопросы методического обеспечения коррекционно-развивающей работы на занятиях. Систематизация, адаптация приёмов формирования представлений о количестве и способах действия с учётом особых образовательных потребностей детей с дискалькулией требует особого внимания исследователей [1; 3]. Направленность коррекционно-развивающих приёмов должна быть разной: эмоциональное стимулирование, организация деятельности по усвоению объекта познания, обеспечение доступности восприятия объекта познания и его осмысления.

Один из приёмов организации деятельности детей по усвоению объекта познания – соотнесение моделей количества, представленных разными средствами наглядности: соотнесение предметной и графической модели, предметной и символической модели, графической и символической модели. Приём направлен на обеспечение наглядно-деятельностной основы усвоения содержания формируемых понятий и действий с количеством. Оборудование: предметная модель (предметы объёмные и их изображения), символическая модель (математические записи – выражения). Предлагается рассмотреть картинку, соотнеси изображение на картинке и записанный пример, определить, подходит ли картинка к примеру. Например, на иллюстрации изображено 7 карандашей в пенале и 4 карандаша рядом. Предлагается несколько выражений, одно из которых 7+4=11. Ребёнок соотносит сюжетную иллюстрацию и математические выражения (компоненты предметного множества, действия, числа и арифметические знаки) и выбирает верный вариант.

Для обеспечения доступности объекта познания используются взаимообратные действия с количеством во взаимосвязи (увеличить и уменьшить, объединить и разъединить, добавить и убавить, прибавить и отнять), что позволяет формировать у ребёнка понимание общего и различного между противоположными действиями с количеством, понимание обратимости действий. Оборудование: счётные палочки, кубики. Перед ребёнком кладут 8 кубиков, предлагается добавить ещё 2 кубика. Уточняется, сколько стало кубиков: больше или меньше, на сколько больше и что для этого сделали (добавили). Затем предлагается вернуться к прежнему количеству кубиков, привлекается внимание к способу – убрать добавленные кубики, далее уточняется, насколько стало меньше кубиков. Подчёркивается взаимосвязь: «Добавили кубики – стало больше, убрали кубики – снова вернулись к тому же количеству». Данный приём проводится в последующем и с применением счёта, называнием числа предметов в группе.

Методика коррекционно-развивающей работы по профилактике и преодолению дискалькулии должна акцентироваться на повышении умственной активности детей, специальной организации их деятельности по восполнению и обогащению опыта практических действий с предметными множествами, овладению различными формами выражения количества посредством моделирования, на обеспечении доступности объекта познания (количества) путем адаптации методических приемов и средств, применения полисенсорного подхода в познании количества.

Список использованной литературы

1. Лалаева, Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция : учеб.-методич. пособие / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. – СПб. : Издательство «Союз», 2005. – 176 с.

2. Цырулик, Н. С. Дефицит представлений о количестве и способах действий с количеством как фактор риска возникновения дискалькулии у детей / Н. С. Цырулик [Электронный ресурс]. – URL: https://scindeksclanci.ceon.rs/data/pdf/1452 9343/2020/145293432014359C.pdf (дата доступа: 12.02.2026).

3. Цырулик Н. С. Профилактика и преодоление дискалькулии у обучающихся на первой ступени общего среднего образования / Н. С. Цырулик // Спецыяльная адукацыя. – 2024. – № 5. – С. 14–19.

## ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Литвин Мария (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент**

Дошкольный возраст – это период взросления ребенка, в котором формируются и закладываются основы физической, эмоциональной и интеллектуальной сферы, период, где ребенок познает социальные навыки, учится размышлять и фантазировать, период, где учится решать проблемы и взаимодействовать окружающим миром и людьми. И именно в этом возрасте игра может служить «проводником» во многие сферы деятельности, помочь ребенку познавать окружающий мир в комфортных для него условиях. Как у нормотипичных детей, так и у детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), это, безусловно, важный этап для формирования личности**,** который необходим каждому ребенку.

Расстройства аутистического спектра у ребенка проявляются по-разному, и каждый ребенок с аутизмом индивидуален. Важно помнить, что РАС это не болезнь, которую можно вылечить, это «расстройства», которые затрудняют привычную жизнедеятельность человека. Задача педагогов – помочь социализироваться в обществе, научиться понимать себя и других людей, вести диалог, понимать эмоции и управлять своим поведением.

Основополагающее значение в решении этих задач принадлежит игровой деятельности. Игра — это ведущая деятельность, в которой ребенок осваивает социальный опыт и смысл человеческих действий через воспроизведение другой деятельности в условной ситуации [1].

Важно отметить, что игра у ребенка с аутизмом не формируется самостоятельно, следовательно, необходимо создавать специальные условия для ее формирования с учетом особых образовательных потребностей воспитанников с РАС.

При формировании игровой деятельности у ребенка с РАС следует учитывать следующие особенности:

Игра не формируется самостоятельно, чаще всего она сводится к простым манипуляциям с предметами, их перекладыванию, перекатыванию предмета, соединению деталей без смысловой нагрузки, например: ребенок не строит поезд из вагончиков, а просто выкладывает детали друг за другом, выкладывает в ряд. Возникает «застревание» на одном и том же предмете и на одном и том же действии с ним [2].

Воспитанники не интересуются игровыми предметами и не используют их по прямому назначению. Их больше привлекают однообразные, часто повторяющиеся монотонные действия. Манипуляции с предметами направлены на получение сенсорных

ощущений, например: ребенок при взаимодействии с куклой не пытается уложить ее спать или накормить, а может просто интенсивно потряхивать её волосами перед глазами. При игре с машинкой сильно раскручивает колеса и подносит к глазам.

Если все же игра возникает, сюжеты таких игр крайне ограничены, ребенок безэмоционален, говорит и действует монотонно.

Воспитанник с РАС крайне неохотно взаимодействует с другими детьми в процессе игр. Предпочитает играть один.

Если воспитанник с РАС освоил какую-либо игру и играет по определенным правилам, с определенной последовательностью в действиях, то ему очень сложно что-либо изменить в ходе игры.

Игра у ребенка с аутизмом достаточно максимально конкретна, нет отвлечения от реальной ситуации, невозможны действия «как будто» и «понарошку».

Все перечисленные особенности приводят к тому, что становление игровой деятельности у воспитанника с РАС без специально организованной коррекционно-педагогической помощи невозможно.

Таким образом, можно отметить, что игра в развитии ребенка дошкольного возраста имеет большое значение и вносит большой вклад в формирование личности. Поэтому для ребенка с РАС важно специально организовывать игры, в ходе которых ребенок получает новые знания, опыт взаимодействия и навыки сотрудничества. Важно учить ребенка игровым навыкам постепенно усложняя их.

Список использованной литературы

1. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. :Владос, 1999. – 360 с.

2. Рудякова, В. Д. Игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра (рас) / В. Д. Рудякова // Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков им. Г. Е. Сухаревой : сайт. – URL: https://suhareva-center.mos.ru/antistigma/poleznaya informatsiya/osobennos-igrovoy-deyatelnosti-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-ras/ (дата обращение: 25.02.2026).

## СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ АНТОНИМОВ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СИСТЕМНОГО ХАРАКТЕРА

**Литвинко Наталья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Овладение словарем – это важное условие речевого и познавательного развития ребенка. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. У детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) на фоне относительно развернутой речи наблюдается ограничение словарного запаса, неточное употребление многих лексических значений. Овладение словарем антонимов и синонимов для дошкольников с ОНР представляет особую сложность [1].

Нами был организован эксперимент, направленный на изучение особенностей сформированности антонимии у детей с ОНР 5–6 лет. С этой целью был составлен комплекс диагностических заданий на основе работ М.А. Поваляевой, В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой [2;3], который включает три серии заданий:

1) подбор антонимов («Скажи наоборот»):грустный, веселый, тонкий, толстый, трусливый, смелый, высоко, низко, молодой, старый, далеко, близко, смеяться, плакать, бежать, стоять, разговаривать, молчать;

2) подбор определений (описаний) к слову: (мяч, яблоко, дерево, собака, человек); например, «Дерево. Какое оно?», «Как про него можно сказать еще?», «Каким оно может быть?»);

3) подбор антонимов к словам, предъявляемым в контексте. Предлагалось завершить начатое предложение: «Принцесса красивая, а Баба Яга…» (страшная, безобразная); «Ночью темно, а днем…» (светло); «Когда мама хвалит мальчика, он

радуется, а когда ругает, то он…» (грустит, огорчается, плачет); «Черепаха ползет медленно, а лошадь бежит…» (быстро); «Торт сладкий, а лимон…» (кислый).

При работе с первой серией заданий было выявлено, что наибольшую проблему у детей вызвал подбор антонимов к словам *трусливый* (не подобрали слово с противоположным значением), *разговаривать* (не разговаривать), *бежать* (идти). В большинстве случаев дети неправильно подбирали антонимы к словам *тонкий* и *толстый*, называя слова «большой», «маленький».

При выполнении заданий на подбор определений к словам большинство воспитанников (75 %) по количественным показателям показали результат ниже 6 баллов (при максимальном 10). В условиях подбора антонимов в контексте предложения дети показали более высокие результаты: у значительной части воспитанников (80 %) отмечено максимальное количество баллов (5 баллов).

Для выявления специфики овладения антонимическими отношениями детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста (7–8 лет) была организована сравнительная диагностика. Сопоставление результатов позволило выявить как общие закономерности, так и специфические различия в овладении антонимией на разных возрастных этапах.

После подведения итогов диагностики у учащихся 1 класса было выявлено, что наиболее грубые ошибки наблюдались при подборе антонимов к слову *«трусливый»* – где учащиеся подбирали слова «пугливый», «боязливый». К слову «бежать» некоторые учащиеся подбирали слово «идти». При подборе определений к слову учащиеся по количественным показателям показали результат выше среднего. Самый высокий результат учащиеся показали при подборе антонимов к словам, предъявляемым в контексте.

Таким образом, данные экспериментального исследования позволяют сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста и у учащихся 1 класса наблюдаются общие тенденции в выявленных трудностях овладения словарём антонимов: наиболее сложными для усвоения оказываются абстрактные понятия и слова, обозначающие личностные качества (трусливый), а также действия (бежать, разговаривать), которые дети часто заменяют ситуативными или конкретными антонимами либо словами с более широким значением.

Список использованной литературы

1. Васерман, С. В. Состояние синонимии и антонимии прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С. В. Васерман // Новые вопросы в современной науке : материалы Международной (заочной) науч.-практич. конф. под общ. ред. А. И. Вострецова. – Нефтекамск : Научно-издательский центр «Мир науки», 2017. – С. 312–316.

2. Макарова, В. Н. Диагностика развития речи дошкольников : метод. пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.

3. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 448 с.

## НАГЛЯДНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ЗАИКАНИЕМ

**Лупина Анастасия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

Принцип наглядности в коррекционной работе с заикающимися детьми приобретает особое значение. Он перестаёт быть просто иллюстративным сопровождением занятия и становится действенным инструментом формирования новых речевых навыков. Визуальная опора позволяет снизить тревожность ребёнка, связанную со страхом речи, за счёт переключения внимания на внешний объект, помогает выстраивать высказывание от простого к сложному, обеспечивает содержательную основу для речи, создаёт условия для осознанного контроля за речевым потоком и служит средством саморегуляции речевого процесса. В логопсихокоррекционном подходе, развивающем традиции школы Ю.Б. Некрасовой, заикание понимается как нарушение общения,

обусловленное особенностями обработки сенсорных сигналов. Это определяет необходимость использования в коррекционной работе разнообразных каналов восприятия с опорой на сохранные анализаторные системы [1].

Принцип наглядности реализуется через применение предметно-образной наглядности, которая обеспечивает опору для называния, описания, построения высказывания на основе непосредственно воспринимаемых объектов или их изображений, а также символическо-графической наглядности, которая визуализирует структуру речевого высказывания, ритмико-интонационные характеристики речи, последовательность речевых операций (схемы, алгоритмы, пиктограммы, ритмические партитуры).

В коррекции заикания реализуется многоуровневая система дидактических средств – от простых предметных картинок до сложных аппаратных комплексов и цифровых технологий.

Предметная и сюжетная наглядность. К этой группе относятся игрушки, муляжи, предметные и сюжетные картинки, наборы для настольно-печатных игр. На начальных этапах коррекции именно предметная наглядность служит конкретной опорой для проговаривания, позволяя ребёнку сосредоточиться на форме речи, а не на поиске содержания.

Печатные пособия. Современные учебно-методические комплексы, такие как пособие М. Козловой «Школа красивой речи» или практическое руководство В.М. Акименко, предлагают систему работы с картинным материалом, направленную на формирование плавности речи. Важной особенностью таких пособий является постепенное усложнение речевого материала и вариативность визуальных опор.

Игровые средства. Кукольный и пальчиковый театр, маски, элементы костюмов помогают снять мышечное напряжение через перевоплощение, создают игровую мотивацию и позволяют моделировать различные коммуникативные ситуации в безопасной для ребёнка обстановке.

Аудиовизуальные средства. Диафильмы, детские телепередачи, учебные видеофильмы позволяют тренировать речь в условиях, приближенных к реальному общению, и дают образцы правильной выразительной речи.

Технические средства обучения. Применяются специально разработанные для коррекции заикания средства, в основе действия которых лежит изменение условий слухового восприятия собственной речи, что позволяет разорвать патологический речевой стереотип. В работе над дыханием, которое является основным звеном коррекции заикания, активно используются электронные пособия, визуализирующие процесс дыхания и позволяющие ребёнку видеть результаты своих усилий [2].

Наглядное дидактическое обеспечение коррекционных занятий с детьми с заиканием создаёт внешнюю опору для формирования внутреннего плана речевого действия, снижения тревожности и страха речи, обеспечения осознанного контроля за речевым процессом.

Эффективность применения наглядности определяется не столько техническим совершенством средств, сколько методической грамотностью их использования – учётом этапа коррекционной работы, индивидуальных особенностей ребёнка, созданием ситуации успеха и постепенным усложнением речевых задач.

Список использованной литературы

1. Коржова, Г.М. Методические рекомендации по организации специального образования. – Республиканский образовательный портал, 2020. – С. 17.

2. Акименко, В.М. Исправление заикания у детей и взрослых. Практическое руководство для логопедов : учеб. пособие. – М. : ИНФРА-М, 2025. – 102 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

**Малиновская Анна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Овладение родным языком – важнейшее приобретение дошкольного детства. К школе ребенок с нормальным речевым развитием завершает формирование грамматического строя, включая словообразование. Иная картина при общем недоразвитии речи (далее – ОНР). Как отмечает Р. Е. Левина [1], под общим недоразвитием речи следует понимать нарушение всех компонентов речевой системы. Особую сложность представляет словообразование: его несформированность ведет к аграмматизмам, обеднению словаря и трудностям овладения письменной речью [2]. Цель исследования заключается в выявления теоретических оснований содержания логопедической работы по формированию словообразовательных умений у детей дошкольного возраста с ОНР на коррекционных занятиях.

С психолингвистической точки зрения (А. А. Леонтьев), словообразование представляет собой особый механизм речевой деятельности, тесно взаимодействующий с лексикой и грамматикой [3]. У детей с ОНР данный механизм нарушен (Г. А. Волкова, С. Н. Шаховская и Н. В. Серебрякова, Т. В. Туманова и др.), и среди особенностей последствий нарушения механизма словообразования исследователи выделяют следующие: ограниченный словарный запас; словесные замены; использование слов без учета контекста; устойчивый аграмматизм; бедность синтаксиса; нарушение звуко-слоговой структуры речи.

Работа по формированию словообразовательных умений должна строиться на основе принципов системности, комплексности, деятельностного подхода, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В современной логопедии, согласно методикам Т. В. Тумановой [4], Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [5], выделяют три этапа коррекционной работы по формированию словообразовательных умений у детей с ОНР: подготовительный, формирование собственно словообразовательных умений, закрепление и автоматизация речевых умений.

На подготовительном этапе содержание составляет работа по созданию предпосылок для словообразования (развитие слухового внимания, речеслуховой памяти, понимания речи). На основном этапе работа ведется по направлениям: существительные (уменьшительно-ласкательные формы, детеныши, профессии); глаголы (дифференциация совершенного и несовершенного вида, приставочные и возвратные глаголы (схемы и реальные действия); прилагательные (относительные и притяжательные). На этапе закрепления и автоматизации усвоенных моделей в самостоятельной речи основное внимание уделяется введению словообразовательных задач в сюжетно-ролевые игры, составление рассказов, пересказов.

Обобщим методические рекомендации по организации работы на коррекционных занятиях с целью формирования словообразовательных умений:

1. Учет онтогенетического принципа (от простого к сложному, от продуктивных моделей к непродуктивным).
2. Использование схем и практических действий.
3. Использование картинного материала.
4. Включение словесных игр («Назови одним словом», «Слова-родственники», «Измени слово», «Эхо» и др.).
5. Применение приемов мнемотехники и графических моделей (схем приставок).
6. Создание проблемных ситуаций, привлечение жизненного опыта детей.
7. Активное применение продуктивных видов деятельности (лепка, рисование, конструирование с комментированием).

Таким образом, формирование словообразовательных умений у детей дошкольного возраста с ОНР – длительный системный процесс, требующий понимания лингвистических закономерностей усвоения языка, психологических особенностей

развития мышления и речи детей, систематизации педагогических средств, позволяющих доступно освоить морфологические способы образования слов в условиях активной речевой практики.

Список использованной литературы

1. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 368 с.

2. Филичева, Т. Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2009. – 272 с.

3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

4.Туманова, Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова. – М. : В. Секачев, 2000. – 144 с.

5. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

6. Жукова, Н. С. Логопедия: основы теории и практики: система логопедического воздействия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2015. – 288 с.

## УНИВЕРСАЛЬНАЯ НАВИГАЦИЯ САЙТА УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ЕГО ДОСТУПНОСТИ ДЛЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Матвеенко Ксения (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель — Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Взгляды современного научного сообщества направлены на реализацию идей решения инклюзии. Цифровая среда – неотъемлемая составляющая инклюзивного образовательного пространства. Важность комфортного интерфейса осознаётся, когда люди с разного плана особыми образовательными потребностями (далее – ООП) сталкиваются с трудностями ориентировки в информационном пространстве.

В свете реализации идей инклюзивного образования исследователи фиксируют внимание на возможности влияния на образовательную среду, её адаптацию и модификацию (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин, Г.А. Ковалёв, С.Е. Гайдукевич, Е.А. Лемех и др.). В русле средового подхода широкое обсуждение получил вопрос универсального дизайна образовательной среды через создание гибких, доступных пространств для всех людей без исключения (Р. Мейс, С. Голдсмит и др.) [1; 2]. Элементом такой среды является и универсальная навигация сайта учреждения образования – система элементов, обеспечивающая пользователю удобную ориентировку в структуре, поиск информации, независимо от характера его функциональных ограничений.

Цель предлагаемого нами проекта «Универсальная информационная навигация» – создание максимально комфортного сайта университета для всех пользователей, включая людей с ООП, где каждый может легко найти нужные сведения, чувствуя себя уверенно. Реализация этой цели потребовала решения задач: 1) изучение запросов пользователей с различными ООП; 2) анализа визуальной и текстовой составляющих сайтов высших учреждений образования; 3) составление рекомендаций по модернизации сайта университета (УО МГПУ им. И.П. Шамякина).

Для пользователей с нарушениями зрения важно иметь возможность увеличить и озвучивать текст. На сайте университета есть функция «Увеличить шрифт», которая позволяет сделать текст комфортным для чтения. Мы предлагаем внедрить функцию «Озвучить текст», позволяющую, выделив фрагмент текста мышкой и нажав на кнопку, услышать его звуковое воспроизведение.

Для неслышащих и слабослышащих людей важна большая визуализация информации. Предлагаем разместить понятные картинки и подробные текстовые описания к ним. Например, это могут быть маршруты передвижения до университета: карта, дополненная словами, чтобы человек мог прочитать и запомнить путь без посторонней помощи.

Особое внимание стоит уделить и людям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, особенно тем, кто ограничен в разной степени в самостоятельном передвижении.

Им критически важно заранее знать условия доступности здания, поэтому эту информацию целесообразно отразить на сайте. Мы предлагаем разместить QR-коды, ведущие к построению маршрута от разных точек города, сопроводить их инструкцией о безбарьерности (места перехода через дорогу, наличие пониженных бордюров, пандусов).

Информация на сайте должна быть не только доступной, но и изложена на понятном «ясном языке» [3]. Для пользователей с нарушениями речи, с когнитивными особенностями работа с текстовой информацией может представлять особые трудности. Предлагаем писать простые, краткие, ясные тексты, используя списки, конкретность в заголовках, что позволит человеку быстро находить нужные сведения.

Людям с расстройством аутистического спектра крайне трудно концентрироваться при наличии слишком яркого, пёстрого или мигающего дизайна, поэтому в нашем проекте дизайн сайта представлен спокойной цветовой гаммой, отсутствием навязчивых элементов. Структура разделов предсказуема, что помогает снизить уровень тревожности у таких людей, быстро сориентироваться даже в незнакомом интерфейсе.

Обеспечение беспрепятственного доступа к информации на официальном сайте любого учреждения образования для пользователей с различными ООП является одним из важных направлений развития инклюзивной образовательной среды и формирования инклюзивной культуры в цифровом пространстве. Важно, чтобы каждый человек чувствовал себя желанным гостем на страницах официального сайта учреждения образования.

Список использованной литературы

1. Волосникова, Л. М. Проектирование инклюзивных образовательных сред на основе универсального дизайна: обзор научных публикаций / Л. М. Волосникова, И. В. Патрушева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2024. – № 212. – С. 81–92.

2. Адамия, А. В. Доступность интернет-ресурсов для лиц с инвалидностью по зрению и слуху / А. В. Адамия // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2025. – Т. 33. – Спецвыпуск 1. – С. 755–759.

3. Нечаева, Н. В. Ясный и простой языки как средство обеспечения доступности сайтов организаций / Н. В. Нечаева, Э. М. Каирова, И. С. Борщевский // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве : сб. ст. III Междунар. науч.-практич. конф. (Екатеринбург, 10–11 дек. 2020 г.). – Екатеринбург : Изд. дом «Ажур», 2021. – С. 105–114.

## ОСОБЕННОСТИ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Мойса Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

В ходе изучения особенностей развития учащихся с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, на I ступени общего среднего образования было отмечено, что данная категория учащихся сталкивается со специфическим комплексом проблем при освоении математических навыков. Трудности в усвоении счета и выполнении вычислительных операций у таких детей носят системный характер (Г. М. Капустина, Ю. В. Скоробогатова, М. В. Ипполитова, Н. С. Цырулик, Н. В. Крюковская, И. Н. Гусева, Л. Н. Чучалина), что в последующем выступает серьезным препятствием для решения детьми жизненно-практических задач, где требуется оперирование количественными представлениями, числами. Н. С. Цырулик проводилось изучение особенностей представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности у учащихся с трудностями в обучении [1]. По результатам исследования установлена недостаточность дочисловых количественных представлений у обучающихся 1-го и 2-го классов, что может свидетельствовать о риске возникновения

дискалькулии у детей. В исследовании С. Ю. Кондратьевой установлено, что более 50 % детей с ЗПР имеют дискалькулию и риск её возникновения [2].

Нами был организован констатирующий эксперимент с использованием методики изучения количественных представлений в счетной и вычислительной деятельности (Н. С. Цырулик) [1]. База исследования – ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря». В эксперименте приняли участие 8 учащихся с трудностями в обучении второго класса. Изучение особенностей счетной и вычислительной деятельности показало, что у 75 % учащихся наблюдается несформированность счета и арифметических действий сложения и вычитания в пределах десяти, остальные учащиеся (25 %) выполняли задания с направляющей помощью. Анализ результатов позволил выявить следующие трудности в счетной деятельности:

– итоговое число, выделенное в счете, не соотносится с количественной характеристикой множества;

– ошибки дифференциации количественного и порядкового счета на материале предметных множеств;

– неумение воспроизвести последовательность числительных в обратном порядке (пропуск чисел);

– неумение воспроизвести числительные в заданных числовых пределах в обратном порядке;

– трудности использования счета как средства для решения практических задач сравнения, образования и преобразования множеств.

При изучении особенностей вычислительной деятельности у учащихся нами были отмечены следующие особенности:

– трудности понимания смысла действия сложения и действия вычитания (не преобразовывают слова из задачи в математические действия, например, «*Съели* – отняли, *купили ещё* – добавили»);

– не усвоены действия присчитывание и отсчитывание (некоторые учащиеся ориентировались по линейке при нахождении результата, остальные при предъявлении предметов пересчитывали каждое множество и предметы двух множеств);

– несформированность вычислительных навыков при сложении и вычитании однозначных чисел (выполнение арифметических действий с опорой на линейку, пересчитывание пальцев, пересчитывание предметов).

Наблюдения за способами выполнения учащимися арифметических заданий, позволили отметить недостаточность их опыта взаимодействия с предметными множествами, неумение продемонстрировать на предметах арифметические действия, присчитывание и отсчитывание предметов.

Для восполнения данных умений нами предложено использование структурированных наглядных пособий, т. к. одной из особых образовательных потребностей детей с дискалькулией или риском её возникновения является необходимость в большей визуализации количественной характеристики числа, в большем по времени опыте конструирования числа с помощью структурированных наглядных пособий, в выделении количественных отношений «целое и его части» в процессе предметных действий [3]. Это могут быть такие дидактические пособия, как числовые фигуры, материалы М. Монтессори, набор «Нумикон», конструкторы, палочки Кюизенера.

Список использованной литературы

1. Цырулик, Н. С Профилактика и коррекция дискалькулии : учеб.-метод. пособие / Н. С. Цырулик. – Мн. : Нар. асвета, 2023. – 175 с.

2. Кондратьева, С. Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.10 / С. Ю. Кондратьева. – СПб., 2020. – 48 с.

3. Цырулик, Н. С. Профилактика и преодоление дискалькулии у обучающихся на первой ступени общего среднего образования / Н. С. Цырулик // Спецыяльная адукацыя. – № 5. – С. 14–19.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

**Мороз Надежда (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

Старший дошкольный возраст является ключевым этапом речевого развития ребёнка, когда активно формируются навыки звукопроизношения, фонематического слуха, звукового анализа и синтеза. У детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении нередко наблюдаются нарушения звукопроизношения, недостаточная сформированность фонематического слуха, трудности в различении близких по звучанию фонем, а также недостаточный уровень развития звукового анализа. В связи с этим особую значимость приобретает использование игровых методов, которые позволяют сочетать коррекционную направленность и эмоциональную вовлечённость детей.

*Цель исследования* – определение эффективности использования дидактических игр в коррекционно-развивающей работе по формированию фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении.

Коррекционная работа может включать следующие направления:

1. Развитие артикуляционной моторики.

Рекомендуемые дидактические игры и упражнения:

Игра «Весёлые язычки». Ребёнку предлагалось выполнить серию артикуляционных упражнений в игровой форме. Каждое упражнение сопровождалось образным описанием и показом перед зеркалом.

«Часики» – ребёнок ритмично перемещает язык вправо и влево, имитируя движение стрелок. «Лошадка» – быстрые щёлкающие движения языком.

«Качели» – плавное поднятие и опускание языка за верхние и нижние зубы. Развивает вертикальные движения языка, подготавливает
к произнесению свистящих и шипящих звуков. Данные упражнения направлены на: укрепление мышц языка и губ, формирование устойчивых артикуляционных укладов, подготовку речевого аппарата к постановке и автоматизации звуков.

2. Формирование правильного звукопроизношения.

Работа включает постановку звуков, уточнение артикуляции, дифференциацию. Игра «Поймай звук». Слушай внимательно: *са–ша–са–со–са*. Хлопни, когда услышишь звук [*с*]. Ребёнок хлопает на *«са», «са», «са»*. Игра «Исправь ошибку». Логопед намеренно искажает звук, ребёнок должен услышать неправильный вариант и исправить. Логопед показывает картинку или называет слово: слушай внимательно. Логопед произносит слово с искажением звука: «Шираф» (вместо жираф). Ребёнок должен сказать: «Нет, неправильно» произносит правильный вариант: «Не шираф, а жираф». Задание позволяет закрепить навык различения похожих по звучанию слов, самостоятельно исправить ошибку.

3. Особенности автоматизации звуков.

Игра «Эхо-слоги». Логопед произносит слоги, ребёнок повторяет. Логопед: *«Ра, ро, ру, ры».* Ребёнок повторяет: *«Ра, ро, ру, ры»*. Игра «Лишнее слово». Из ряда слов ребёнок выбирает то, где нет нужного звука. *(Сок, сани, машина, сад*). Задание позволяет закрепить навык фонематического различения (умеет ли выделять звук среди других звуков), автоматизировать.

4. Работа над фонетико-фонематической стороной речи. Игра «Слоговое домино» Ребёнок соединяет карточки со слогами, содержащими заданный звук. Игра «Скажи по-другому» Логопед предлагает заменить слово синонимом, сохранив правильный звук (*светлый – ясный*). Использование подобных дидактических игр в коррекционно-развивающей работе над фонетической стороной речи детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении является эффективным средством формирования правильного звукопроизношения, развития артикуляционной моторики, просодики и

автоматизации звуков. Игровая форма способствует повышению мотивации, снижению эмоционального напряжения, активизации познавательной деятельности.

Список использованной литературы

1. Лалаева, Р. И. Нарушения речи у детей: диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева. – СПб. : Речь, 2016. – 256 с.

2. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с тяжёлыми нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2015. – 224 с.

3. Жукова, Н. С. Преодоление нарушений речи у детей / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2018. – 320 с.

## СОСТОЯНИЕ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Нарушевич Наталья (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент**

Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью является одной из наиболее актуальных в современной специальной педагогике. Общение выступает важнейшим условием социализации ребенка, формирование его личности и успешного включения в образовательную среду [1]. У воспитанников с интеллектуальной недостаточностью процесс становления общения часто протекает с выраженными трудностями, что проявляется в ограниченном репертуаре коммуникативных форм общения. В связи с этим особое значение приобретает своевременная диагностика ведущей формы общения ребенка со взрослым [2].

Целью исследования являлось определение ведущей формы общения ребенка со взрослым с использованием методики М. И. Лисиной.

Данная методика позволяет определить предпочтительную форму общения ребенка со взрослым на основе анализа его поведения в различных ситуациях взаимодействия [3].

Диагностика проводилась в несколько этапов. На первом этапе педагог приглашал ребенка в специально подготовленное помещение, где на столе были разложены игрушки и книги, и предлагал выбрать один из трех видов деятельности: совместную игру, чтение книги или беседу. В зависимости от выбора ребенка взрослый организовывал соответствующую деятельность.

После завершения первого занятия ребенку предлагалось выбрать один из двух оставшихся видов деятельности. В случае затруднения с выбором педагог последовательно предлагал ребенку игру, затем чтение и беседу. Такой подход позволял выявить предпочтения ребенка в общении, а также его способность принимать решения в различных ситуациях.

Во время обследования на каждую ситуацию заполнялся индивидуальный протокол. Таким образом, в ходе диагностики оформлялись три протокола: для ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения.

В протоколах фиксировались следующие показатели поведения ребенка: порядок выбора ситуации, основной объект внимания в первые минуты взаимодействия, характер активности по отношению к объекту внимания, уровень эмоциональной комфортности, особенности речевых высказываний и желательная продолжительность деятельности.

Выделение типов общения осуществлялось на основе предпочтения одной из трех ситуаций: совместная игра рассматривалась как показатель ситуативно-делового общения, чтение книги - внеситуативно-познавательного общения, беседа на личностные темы - внеситуативно-личностного общения.

Обработка результатов проводилась путем балльной оценки каждого показателя. Особое внимание уделялось анализу речевых высказываний ребенка.

В результате анализа данных было установлено, что у Жоры (7 лет) наибольшее количество баллов (16) набрала ситуация «совместная игра», что свидетельствует о

преобладании ситуативно-деловой формы общения. Ребенок ориентирован преимущественно на предметную деятельность, активно взаимодействует с игрушками, а его речевые высказывания носят ситуативный характер. Ситуация чтение книги набрала 15 баллов, что указывает на наличие интереса к внеситуативно-познавательному общению, однако данная форма не является ведущей.

Таким образом, результаты исследования показали, что у ребенка с интеллектуальной недостаточностью преобладает ситуативно-деловая форма общения, что проявляется в предпочтении игровых взаимодействий и ориентации на предметную деятельность. Внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение находятся на стадии формирования и требуют целенаправленной коррекционно-развивающей помощи.

Список использованной литературы

1. Мамонько, О. В. Исследование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько. – Мн. : Бестпринт, 2004. – 120 с.

2. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986. – С. 48–53 с.

3. Лисина, М. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / М. И. Лисина. Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.

## ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СПАСТИЧЕСКОЙ ДИПЛЕГИЕЙ

**Осинская Карина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Развитие двигательной мобильности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата представляет собой сложную и многогранную проблему, требующую комплексного подхода и профессионального внимания. Особую сложность представляет работа с учащимися младшего школьного возраста, имеющими спастическую диплегию – наиболее распространенную форму детского церебрального паралича (ДЦП). Одна из ключевых проблем, с которой сталкиваются специалисты (учителя-дефектологи, инструкторы ЛФК), – это формирование и коррекция двигательных нарушений у данной категории детей. Недостаточно просто обеспечить пассивную фиксацию суставов или мышечное расслабление – необходимо качественное развитие произвольных движений, координации, чувства ритма и пространственной ориентации, что в совокупности составляет понятие «двигательная мобильность» [1; 3].

Исследования, проведенные такими авторами, как К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова, И.И. Мамайчук, а также данные, представленные в классификациях и клинических описаниях, подтверждают наличие характерных особенностей двигательной сферы у детей со спастической диплегией:

1. Спастический тонус — повышенный мышечный тонус, преимущественно в ногах, вызывающий скованность.
2. Нарушение координации — несогласованность движений рук и ног, проблемы с равновесием.
3. Патологические позы — характерные деформации («поза балерины», контрактуры, деформации стоп).
4. Нарушение ритма и темпа — неспособность удерживать заданный темп движений.
5. Недоразвитие мелкой моторики — неловкость и замедленность тонких движений рук.
6. Тонические рефлексы — сохранение рефлексов, которые в норме исчезают в младенчестве [1, с. 30–32].

По мнению К.А. Семеновой, спастическая диплегия является тетрапарезом с преимущественным поражением ног. Прогностически это благоприятная форма в

отношении преодоления психических и речевых расстройств, но менее благоприятная в отношении становления локомоций, то есть самостоятельного передвижения [1, с. 32]. Именно поэтому целенаправленная работа над двигательной мобильностью приобретает первостепенное значение.

Проблема коррекции двигательных нарушений у младших школьников со спастической диплегией является сложной и многогранной. В арсенале специалистов существует множество методик лечебной физкультуры и массажа, однако одна область остается недостаточно разработанной в контексте целенаправленного развития двигательной мобильности: использование логоритмических упражнений.

Анализ существующих методик коррекционной работы с детьми с ДЦП показывает, что логоритмика чаще рассматривается как средство развития речи, а ее потенциал для коррекции именно двигательной мобильности используется недостаточно. Это серьезное упущение, ведь ограниченный запас двигательных навыков, нарушение ритмичности и координации ограничивают не только физические возможности ребенка, но и его коммуникативное развитие, затрудняя формирование навыков письма и других значимых для школьной жизни функций.

Разработанный сборник «Ритмичные шаги: играем, двигаемся, говорим», включает авторские логоритмические комплексы. Каждое упражнение имеет четкую структуру, детальное описание движений и рекомендации по интеграции с учебными предметами, что позволяет использовать их как на коррекционных занятиях, так и в общеобразовательном процессе. В него вошли упражнения на основе образов животных («Гуси медленно идут», «Зайка серенький сидит», «Мишка косолапый»), игровые композиции с персонажами популярных мультфильмов («Фиксики часики», «Фиксики-Помогатор»), упражнения, моделирующие бытовые действия («Помогаем маме»), а также универсальные физкультминутки и сюжетная композиция о природных явлениях («Злую тучку наказали»).

Таким образом, исследование показывает, что потенциал логоритмики как междисциплинарного коррекционного инструмента, объединяющего речь, ритм и моторику, остается недостаточно задействованным. Тем временем логоритмика представляет собой перспективное направление коррекционной работы, обеспечивающее целостное развитие двигательной мобильности у детей с ДЦП.

Список использованной литературы

1. Филатова, Ю.О.Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие / под редакцией Л.И. Беляковой. – М. : Национальный книжный центр, 2017. – 208 с. (Логопедические технологии.)

2. Логопедическая ритмика: учеб. для студентов вузов / под ред. Г.А. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.

3. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата // Коррекционная педагогика / Л. М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М., 2004 – С. 240–274.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

**Писенко Светлана (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Звукопроизношение представляет собой процесс воспроизведения звуков речи, обеспечиваемый согласованной работой артикуляционного, голосового и дыхательного аппаратов при регулирующем воздействии центральной нервной системы [1, с. 86]. Формирование правильного звукопроизношения у детей является одной из ключевых задач логопедической работы, поскольку нарушения в данной сфере негативно сказываются на развитии фонематических процессов, на процессе овладения письменной речью. В логопедии сложилась устойчивая этапная система работы по коррекции звукопроизношения (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, М. Ф. Фомичёва, Т. А. Ткаченко):

подготовительный (подготовка артикуляционной базы), формирование первичных произносительных умений и навыков (постановка, автоматизация, дифференциация звука в речи), формирование коммуникативных умений и навыков [2; 3]. Именно этап автоматизации звуков является наиболее трудоёмким и продолжительным.

Под автоматизацией звука в современной логопедической науке понимается выработка навыка правильного воспроизведения звука в различных фонетических условиях без специального контроля со стороны сознания. Данный процесс опирается на нейрофизиологические механизмы формирования условно-рефлекторных связей. Согласно общепринятой методике (М. Ф. Фомичёва, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.), последовательность автоматизации предполагает движение от закрепления изолированного звука к работе со слогами (прямые, обратные, со стечением согласных), словами, словосочетаниями, предложениями. Нарушение последовательности может привести к нестойкому, ситуативному использованию звука, препятствуя его переносу в самостоятельную речь.

Выбор методик и приёмов автоматизации звуков определяется характером речевого нарушения, возрастом ребёнка и уровнем его познавательного развития. Наиболее эффективными признаются игровые приёмы: дидактические игры, настольно-печатные пособия, упражнения с предметами-заместителями. В. И. Селивёрстов систематизировал игровые методы в логопедии и показал, что игровая мотивация сокращает сроки автоматизации речевых умений [4]. Ткаченко Т. А. разработала систему наглядно-символических схем, позволяющих организовать работу по автоматизации в игровой форме: карточки-символы, соотносимые с артикуляционными укладами звуков, применяются как при постановке, так и при автоматизации, обеспечивая визуальную опору для ребёнка [3].

Методический арсенал приёмов автоматизации звуков чрезвычайно разнообразен. М. Ф. Фомичёва предлагает в качестве базовых следующие группы упражнений: 1) произнесение звука в слогах-парах по принципу нарастающей трудности; 2) «цепочки слов» с позиционным варьированием целевого звука (начало – середина – конец слова); 3) называние предметных и сюжетных картинок; 4) чистоговорки [2]. На этапе автоматизации в словах Т. А. Ткаченко рекомендует использовать приёмы «договаривания» (логопед начинает слово, ребёнок заканчивает его, произнося слог с целевым звуком), «Найди ошибку» (логопед намеренно произносит слово с заменой звука, а ребёнок должен обнаружить и исправить ошибку) [3]. Для автоматизации на уровне фразы и связного текста широко используются мнемотаблицы и схемы-модели (В. К. Воробьёва), что позволяет ребёнку одновременно удерживать в памяти структуру высказывания и осуществлять фонетический самоконтроль. Смирнова Л. Н. разработала серию пособий, в которых автоматизация строится на речевом материале, насыщенном целевым звуком и распределённом по лексическим темам, что обеспечивает коммуникативную направленность занятий.

В последние два десятилетия в логопедии активно разрабатываются нетрадиционные и альтернативные методы автоматизации звуков: использование информационно-коммуникационных технологий («Игры для Тигры»), элементы арт-терапии, песочной терапии. Применение кинезиологических упражнений в работе по автоматизации речевых умений учитывает нейрофизиологическую основу формирования автоматизируемых артикуляционных программ (А. Л. Сиротюк) [5].

Таким образом, эффективность процесса автоматизации звуков определяется строгим соблюдением поэтапности, дифференцированным подходом к детям с различными речевыми нарушениями.

Список использованной литературы

1. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие / О. В. Правдина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.

2. Фомичёва, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии / М. Ф. Фомичёва. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

3. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия / Т. А. Ткаченко. – М. : Мир книги, 2008. – 248 с.

4. Селивёрстов, В. И. Речевые игры с детьми / В. И. Селивёрстов. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 344 с.

5. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. Нейропсихологические упражнения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 48 с.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ОСВОЕНИЯ НАВЫКА СПИСЫВАНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

**Поливкина Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

Экспериментальное исследование уровня сформированности технического навыка письма проводилось нами на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозыря» по методике М. М. Безруких и О. Ю. Крещенко [1]. В исследовании приняло участие 12 учащихся первого класса.

В качестве диагностического задания было предложено списывание предложения в печатном и рукописном вариантах, как наиболее доступный вид деятельности для учащихся первого класса. Учащимся был предложен рабочий бланк с предложением-образцом и рабочим полем (косая линейка).

Анализ работ был направлен на выявление основного типа ошибок с целью определения выраженных трудностей, с которыми могут сталкиваться учащиеся первого класса.

Рассматривались следующие виды ошибок:

– ошибки звуко-буквенного анализа (перестановки, пропуски, вставки, недописывания, контаминации);

– ошибки смешения букв по акустико-артикуляционному сходству (глухие-звонкие, свистящие-шипящие, соноры, аффрикаты и другие);

– ошибки конфигурации букв (написание лишних (или недописывание) элементов, неправильное пространственное расположение элементов, зеркальное письмо);

– ошибки обозначения мягкости (гласными второго ряда, буквой Ь);

– персеверации или антиципации;

– пропуск слова или предлога;

– ошибки отграничения речевых единиц (слитное написание слов, раздельное написание одного слова, неправильный перенос слова, пропуск запятой или точки, ненаписание заглавной буквы, написание каждого предложения с новой строки).

В ходе эксперимента были выявлены наиболее часто встречаемые ошибки у учащихся первого класса. При списывнии предложений «Плотину построили бобры», написанного печатными буквами, и «Около воды пингвин», написанного прописными, обнаружены следующие ошибки:

– ошибки звуко-буквенного анализа проявлялись в пропусках букв (например: *пингвн* – пингвин; вставках (например: *вооды* – воды), контаминациях букв на письме (например: *пмнгв ин* – пингвин);

– ошибки конфигурации букв проявлялись в недописывании (например: построил(и) – недописывание элемента буквы И), неправильном пространственном расположении элементов (например, замены оптически сходных прописных букв В-Б: *вобы* – воды). Наблюдались в 38 % случаев от общего количества допущенных ошибок;

– ошибки отграничения речевых единиц, которые проявлялись в слитном написании слов (например: *околоводы* – около воды, *построилибобры* – построили бобры); раздельном написание одного слова (например: *о коло* – около), ненаписании заглавной буквы (например: *плотину* – Плотину (в начале предложения); написание заглавной буквы там, где этого не требуется (например предложение: *«О коло Воды пингвин.»*). Подобные ошибки встречались в 25 % случаев от общего количества допущенных ошибок.

Таким образом, у обследованной группы учащихся в наибольшей мере проявлялись следующие трудности: невнимательность учащихся – большинство ошибок звуко-буквенного анализа связана с трудностями самодиктовки (вероятно, учащийся прочитал

слово, запомнил, начал писать, забыл, посмотрел на слово еще раз и продолжил писать дальше, не замечая повторений букв на письме). Ошибки отграничения речевых единиц можно также отнести к трудностям, вызванным недостаточной внимательностью (возможно, учащиеся монотонно проговаривают, что им писать, забывая о границах слов; написание заглавной буквы там, где это не требуется или ее ненаписание можно объяснить этим же). Ошибки конфигурации связаны с недостаточным усвоением букв и способом их написания, что может проявляется в недописывании элементов букв и смешении внешне схожих букв на письме. Выявленные трудности являются отправной точкой для определения педагогических условий успешного освоения детьми технического навыка письма.

Список использованной литературы

1. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе / М. М. Безруких. – М. : Эксмо, 2009. – 464 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РИНОЛАЛИЕЙ

**Попова Владислава (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Формирование выразительной речи является одной из ключевых задач речевого развития детей дошкольного возраста, поскольку именно просодические характеристики обеспечивают полноценное понимание и передачу смысла высказывания. К ним относятся интонация, темп, ритм, мелодика, логическое ударение и сила голоса. Недостаточная сформированность данных компонентов приводит к снижению коммуникативной эффективности речи и затрудняет взаимодействие ребёнка с окружающими.

Особые трудности в развитии просодической стороны речи наблюдаются у детей с ринолалией. В логопедии данное нарушение рассматривается как расстройство звукопроизношения и голосообразования, обусловленное анатомо-физиологическими особенностями строения речевого аппарата. Для ринолалии характерны изменения тембра голоса, выраженная назализация, а также недостаточная интонационная выразительность речи [1]. Вследствие этого речь приобретает монотонный характер, нарушается её ритмико-темповая организация, что отрицательно сказывается на процессе общения.

В условиях необходимости повышения эффективности коррекционной работы особую значимость приобретает поиск методов, способствующих активному развитию просодических характеристик речи. Одним из таких подходов является использование игровых приёмов в рамках сказкотерапии. Данный метод получил широкое распространение в научно-педагогической практике. Так, различные аспекты сказкотерапии освещаются в работах ряда исследователей, а значительный вклад в развитие данной технологии внесла Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, разработавшая метод комплексной сказкотерапии и определяющая её как «лечение сказками» [2]. Это подчёркивает не только развивающий, но и коррекционный потенциал данного подхода.

Обращение к возможностям использования игровых методов сказкотерапии позволяет рассмотреть их значение в процессе коррекции просодических характеристик речи у детей дошкольного возраста с ринолалией. Для этой возрастной группы ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра, что делает игровой элемент особенно эффективным. Включение игровых приёмов в сказочный сюжет создаёт эмоционально насыщенную и образную ситуацию, а активное участие ребёнка в игре обеспечивает естественное развитие просодических компонентов речи

Применение игровых методов в структуре сказкотерапии способствует формированию выразительной стороны речи. В ходе разыгрывания сказочных сюжетов дети воспроизводят реплики персонажей, передают их эмоциональное состояние, варьируют интонацию, темп и силу голоса. Такая деятельность направлена на развитие навыков интонационного оформления высказывания, формирование чувства ритма и темпа речи, а также на развитие речевого дыхания.

Наиболее эффективными формами работы являются драматизация сказок, инсценирование отдельных эпизодов и сюжетно-ролевые игры. В процессе драматизации ребёнок не только воспроизводит текст, но и осмысливает его, стараясь передать характер персонажа через интонацию и голосовые средства. Это способствует развитию просодической выразительности и формированию коммуникативной направленности речи.

В научных исследованиях подчёркивается эффективность сочетания сказкотерапии и игровых методов в развитии просодики у детей с тяжёлыми нарушениями речи. В частности, отмечается, что в условиях сюжетно-ролевой игры дети активнее используют разнообразные интонационные модели, учатся регулировать темп речи и передавать эмоциональную окраску высказывания, что положительно влияет на общее качество речевой деятельности [4].

Дополнительным эффектом сказкотерапии является влияние на эмоциональное состояние ребёнка. Игровая форма занятий снижает тревожность, повышает интерес к речевой деятельности и формирует положительную мотивацию, создавая условия для успешного усвоения коррекционного материала [3].

Игровые методы сказкотерапии являются эффективным средством развития просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с ринолалией и повышают результативность логопедической коррекции.

Список использованной литературы

1. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2000. – 310 с.

3. Игнатьева, С. И. Использование элементов сказкотерапии и здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях / С. И. Игнатьева // Образование и воспитание. – 2020. – № 1 (27). – С. 8–11.

4. Данилкина, А. В. Развитие просодики у детей с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии и сюжетно-ролевых игр / А. В. Данилкина, А. С. Саловская // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 112-1. – С. 79–81. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=71312164 (дата обращения: 18.03.2025).

## ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I-II УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**Придыбайло Анна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

В современной логопедии особое внимание уделяется проблеме формирования предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), поскольку именно глагол выступает структурно-смысловым центром фразы и основой построения связного высказывания. Дети с ОНР, имеющие недостаточный объем предикативного словаря, трудности в словообразовании и смысловом употреблении глаголов, значительно сложнее включаются в речевое общение, что закономерно замедляет их общее развитие. Ранний дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления фразовой речи, однако у детей с ОНР I-II уровня именно на этом этапе выявляются наиболее выраженные трудности овладения глагольной лексикой [1].

В онтогенезе развитие глагольной лексики неразрывно связано с практической деятельностью ребенка. В норме к трем годам происходит количественное и качественное увеличение предикативного словаря, формируется способность строить простые предложения. Однако при нарушениях речевого развития данная закономерность нарушается. Недостаточный объем глагольного словаря препятствует построению даже элементарных фраз, что тормозит развитие всей речевой системы [1].

Анализ существующих диагностических методик (Е.Ф. Архипова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева) показал, что они преимущественно ориентированы на детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и включают

сложные задания, недоступные детям с тяжелыми речевыми нарушениями на начальных этапах развития. Специализированный инструментарий, учитывающий особенности детей раннего возраста, практически отсутствует. Учитывая выявленные ограничения, была разработана диагностическая методика, адаптированная для детей 3–4 лет с ОНР I–II уровня.

Методика состоит из четырех этапов. Первый этап направлен на диагностику понимания глаголов (импрессивная речь): выполнение инструкций, выбор из картинок, дифференциация близких по семантике глаголов. Второй этап оценивает номинативный запас глаголов (экспрессивная речь): называние действий по картинкам и демонстрации, завершение фраз. Третий этап выявляет способность употреблять глаголы в простых фразах: ответы на вопросы, описание игровой ситуации, использование повелительного наклонения. Четвертый этап диагностирует начальные навыки словоизменения: различение единственного и множественного числа, употребление возвратных глаголов. Максимальное количество баллов – 20: 16–20 – высокий уровень, 10–15 – средний, 0–9 – низкий [2; 1].

В обследовании приняли участие 10 детей раннего дошкольного возраста с ОНР I– II уровня. Результаты: высокий уровень не выявлен (0 %), средний уровень – у 40 % детей, низкий – у 60 %. Средний балл по группе составил 8,3, что соответствует низкому уровню сформированности предикативного словаря. Качественный анализ показал, что понимание глаголов сформировано лучше активного употребления: дети понимают бытовые глаголы, но дифференциация близких по смыслу действий вызывает затруднения. Активный словарь крайне ограничен: у 60 % детей глаголы отсутствуют либо представлены звукоподражаниями, у остальных – не более 5–10 глаголов в инфинитиве. Фразовая речь не сформирована у 80 % детей, грамматическое оформление глаголов отсутствует.

Полученные данные подтверждают значительное отставание в формировании предикативного словаря у детей с ОНР I–II уровня. Выявлено характерное расхождение между импрессивным и экспрессивным словарем, а также наибольшие трудности в заданиях, требующих самостоятельного называния действий и построения фразы. Это свидетельствует о том, что предикативная функция речи страдает наиболее грубо и без целенаправленного коррекционного воздействия спонтанного преодоления этих трудностей не происходит [3].

Таким образом, разработанная диагностическая методика позволяет объективно оценить уровень сформированности предикативного словаря у детей раннего дошкольного возраста с ОНР I-II уровня. В отличие от уже существующих методик, она учитывает речевые и возрастные возможности детей, допуская использование жестов, звукоподражаний и лепетных слов, что позволяет получить полную картину состояния глагольной лексики на начальных этапах речевого развития. Результаты исследования подтверждают необходимость целенаправленной коррекционной работы, поскольку несформированность глагольной лексики в раннем возрасте ведет к задержке речевого развития, когнитивным нарушениям и трудностям социализации.

Список использованной литературы

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : КнигоМир, 2011. – 320 с.

2. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2018. – 279 с.

3. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. – М. : В. Секачев, 2007. – 224 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТЕМ РЕЧИ

**Раззакова Нодира (НПУ им. Низами, г. Ташкент, БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент**

Вопросы формирования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) пространственных представлений не являются новыми и получили отражение в исследованиях и публикациях Л.Б. Баряевой [1], И.Н. Моргачевой [2] и других авторов. Однако акцент делается на формировании этих представлений в условиях специальных учреждений дошкольного образования или специальных групп. В то же время необходимо иметь в виду неоднородность категории детей с ОНР, что учитывается, в частности, при определении образовательной программы в соответствии с медицинскими показаниями и противопоказаниями для получения образования [3]. Очевидно, что и проявления у них специфических затруднений в овладении пространственными представлениями (при наличии таковых) будут разными. Специфика формирования пространственных представлений у детей с ОНР будет определяется, соответственно, как образовательной программой и, следовательно, условиями организации образования при овладении разными образовательными программами, так и выраженностью указанных затруднений.

Нас особо заинтересовало то, что в Республике Беларусь занятия по образовательной области «Элементарные математические представления» при реализации образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования, т. е. в условиях специальных учреждений дошкольного образования или специальных групп, проводятся учителем-дефектологом. Значит, он выполняет и ведущую роль в реализации задач обучения детей с ОНР по данной образовательной области, в том числе задач формирования у них пространственных представлений. В условиях же оказания коррекционно-педагогической помощи учитель-дефектолог занятия по образовательным областям, включая указанную, не проводит, но все же использует возможности развития пространственных представлений у детей с ОНР на проводимых им коррекционных занятий по разным направлениям.

Важнейшим условием эффективности коррекционно-педагогической работы, направленной на овладение воспитанниками с ОНР пространственными представлениями, является ее проведение на диагностической основе. Для выявления сформированности этих представлений могут быть использованы задания, предложенные Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [4, с. 119–129]. Эти задания позволяют выявить состояние не только умений практической пространственной ориентировки, но и вербализации пространственных представлений. На основе анализа результатов выполнения этих заданий могут, соответственно, уточняться не только образовательные задачи, но и задачи развития речи учащихся.

Важнейшим условием решения разных образовательных и коррекционно-развивающих задач, в т. ч. формирования пространственных представлений, у детей дошкольного возраста является организация выполнения различных заданий в занимательной игровой форме. В этой связи мы обращаем внимание на подборку дидактических игр, представленных в методическом пособии И.Н. Моргачевой [2]. Автором выделяются 4 направления развития пространственных представлений посредством рассматриваемых игр:

1) обучение ориентировке с схеме тела;

2) обучение ориентировке в окружающем пространстве;

3) обучение ориентировке на плоскости;

4) обучение пониманию и употреблению лексико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения.

При использовании игр первого, второго и четвертого направлений помимо дидактической цели, определенной автором к каждой игре, мы определяем к ним и задачи развития речи.

При необходимости нами используются игры, описанные и в других литературных источниках, а также самостоятельно разработанные.

Важным условием эффективного формирования у детей с ОНР пространственных представлений нужно выделить также взаимодействие специалистов и родителей, получающих необходимые консультации.

Список использованной литературы

1. Баряева, Л. Б. Математические представления дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: экспериментальное исследование : монография / Л. Б. Баряева. – М. : Парадигма, 2015. – 148 с.

2. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений : метод. пособие. – СПб. : Детство-пресс, 2009. – 212 с.

3. Об установлении перечней медицинских показаний и медицинских противопоказаний для получения образования : постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь 29 июля 2022 г. № 79 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://adu.by/images/2022/08/post-minzdrav-79-2022.pdf (дата обращения: 01.03.2026).

4. Семаго, Н. Я. Теория и практика психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.

## НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МОТОРИКИ РЕЧЕВОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**Рудницкая Ангелина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Ранний возраст является одним из наиболее интенсивных периодов развития ребёнка. Именно в промежутке от одного до трёх лет происходит активное становление речевых и неречевых функций, которые формируют основу дальнейшего развития ребенка.

Цель исследования – изучение состояния моторных предпосылок развития речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Для исследования нами был составлен комплекс диагностических заданий и разработана карта обследования «Обследование детей второго и третьего годов жизни». Обследование включало оценку строения артикуляционного аппарата, подвижности органов артикуляции, координации движений, дыхательной функции, мимической моторики. Исследование подвижности артикуляционного аппарата проводилось при выполнении произвольных и непроизвольных движениях, при откусывании, жевании, глотании. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 40 г. Мозыря» с участием 20 воспитанников раннего возраста.

Анализ результатов обследования позволил отметить, что у части детей выявлено ротовое дыхание, связанное с наличием аденоидов, выраженные трудности мимической моторики: дети не выполняют движения бровями, не могут плотно закрывать веки, испытывают сложности при поочерёдном надувании щёк. У некоторых наблюдается инфантильный тип глотания во время приёма пищи. Многие дети не владеют фразовой речью (45 %).

Результаты эксперимента позволили нам определить основные направления коррекционно-развивающей работы с обследованными детьми, направленные на профилактику стойких нарушений речи.

1. Нормализация дыхательной функции. При выявлении ротового дыхания обязательным является взаимодействие с медицинскими специалистами для решения вопроса о состоянии носоглотки. Организуется система дыхательных упражнений, направленных на формирование носового дыхания, дифференциацию ротового и носового вдоха и выдоха, развитие длительного ротового выдоха, силы и направленности воздушной струи [1]. В раннем возрасте данные упражнения проводятся в игровой форме через упражнения на дутьё.

2. Развитие артикуляционной и мимической моторики. Работа осуществляется в последовательности от пассивных и пассивно-активных движений к активным,

осознанным. Особое внимание уделяется формированию симметричности движений, их произвольности [2]. На данном этапе выполнение упражнений организуется по подражанию, с опорой на действия взрослого.

3. Формирование правильного типа глотания и развитие оральной чувствительности. При инфантильном типе глотания в коррекционно-развивающую работу включаются упражнения на укрепление круговой мышцы рта, нормализацию положения языка в покое, формирование навыка жевания твёрдой пищи, укрепление мышц глотки, развитие ощущений закрытого рта [1].

4. Стимуляция речевой активности. Содержание коррекционно-развивающей работы включает развитие понимания обращённой речи и расширение пассивного словаря при реализации ребенком предметно-практических действий во взаимодействии со взрослым; развитие общей и мелкой моторики, координацию движений; развитие зрительного и слухового восприятия; подражательной деятельности [3].

Непосредственными участниками коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста являются родители. Родителям необходимо разъяснять особенности речевого развития ребёнка, формировать понимание важности ежедневного речевого общения, обучать приёмам артикуляционной и дыхательной гимнастики, закрепления навыка правильного глотания и жевания.

Таким образом, проведённое исследование указывает, что у значительной части детей раннего возраста с задержкой речевого развития наблюдаются предпосылки к возникновению речевых нарушений, проявляющиеся в особенностях строения артикуляционного аппарата, недостаточности мимической и артикуляционной моторики, дыхания и глотания, в низкой речевой активности. Ранняя диагностика данных особенностей позволяет своевременно выстроить систему профилактической и коррекционно-развивающей работы.

Список использованной литературы

1. Григоренко, Н. Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции : учеб.-метод. пособие / Н. Ю. Григоренко, С.А. Цыбульский. – М. : Книголюб, 2005. – 144 с.

2. Рудницкая, А. Э. Дидактические средства развития речедвигательных умений у детей с произносительными нарушениями речи / А. Э. Рудницкая // Статьи III Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием ; под общ. ред. В. В. Трофимовой ; редкол.: М. Н. Кадыкова, Г. С. Вяликова, С. А. Ермолаева, С. С. Савельева, Т. В. Яковлева. – Коломна : ГСГУ, 2025. – С. 398–401.

3. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова. – М. : ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПраксис”», 2015. – 145 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

**Рябченко Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Дизартрия представляет собой одно из наиболее сложных речевых расстройств, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы, при котором нарушается моторная реализация речи. В современном понимании дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, вызванное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры [1, с. 15].

Значительный вклад в развитие теоретических представлений о дизартрии внесла Е.Н. Винарская. В труде «Дизартрия» автор рассматривает данное нарушение как расстройство речи, связанное с очаговыми поражениями головного мозга [2, с. 8]. Винарская разработала топическую классификацию, выделяя бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидную, мозжечковую и корковую формы, каждая из которых имеет специфические механизмы и требует особых подходов к коррекции [2, с. 45–47].

Л.И. Белякова и Н.Н. Волоскова в учебном пособии «Логопедия. Дизартрия» представили комплексный подход, сочетающий неврологический, нейропсихологический и психолого-педагогический аспекты. Авторы подробно описали структуру и функции двигательного анализатора, подчеркивая, что для организации движений необходимо постоянное поступление афферентных импульсов в кору головного мозга [1, с. 23–25]. Особое внимание уделено проблеме стертой дизартрии, которая наблюдается у детей без явных параличей, что создает диагностические трудности [1, с. 67].

О.Г. Приходько в своих работах акцентирует, что при дизартрии нарушена именно моторная реализация речи [3, с. 12]. Автор выделяет три основных типа нарушений мышечного тонуса артикуляционной мускулатуры: спастичность (повышение тонуса), гипотонию (снижение) и дистонию (нестабильный характер). При спастичности мышцы напряжены, язык оттянут назад, при гипотонии язык распластан, губы вялы, рот полуоткрыт, наблюдается гиперсаливация и назализация. Дистония характеризуется непостоянством тонуса и, как следствие, нестабильностью звукопроизношения [3, с. 28–31]. На этой основе Приходько разработала принципы дифференцированного логопедического массажа [3, с. 56].

Е.Ф. Архипова в пособии «Стертая дизартрия у детей» рассматривает физиологические основы формирования речевой функции и разрабатывает систему обследования моторных функций с балльной оценкой [4, с. 7, 45]. Важнейшим теоретическим положением является понимание тесной связи моторики рук и речи, поскольку в коре головного мозга центры речи и мелкой моторики расположены рядом. Стимуляция тонкой моторики активизирует речевые зоны [4, с. 78]. На этой основе Е.Ф. Архипова разработала метод биоэнергопластики – подключения движений кистей рук к артикуляционной гимнастике, что создает дополнительные кинестетические опоры и способствует нейростимуляции [4, с. 82]. Автор приводит данные о распространенности минимальных дизартрических расстройств: у детей с ОНР – 50–80 %, с ФФН – 30-40 %, у части детей с диагнозом «сложная дислалия» – 10 % [4, с. 12].

Психолингвистический аспект изучения дизартрии показывает, что просодические нарушения и недостаточность кинестезий могут затруднять не только произношение, но и выбор нужного слова, а также понимание сложных грамматических конструкций при сочетании с поражением теменно-затылочных отделов [2, с. 156–158; 1, с. 104].

Таким образом, теоретические основы формирования речедвигательных умений базируются на интеграции данных неврологии, нейрофизиологии и психолингвистики. Исследования Е.Н. Винарской заложили фундамент клинико-физиологического подхода, труды Л.И. Беляковой развили представления о работе двигательного анализатора, работы О.Г. Приходько определили стратегию дифференцированной коррекции с учетом характера мышечного тонуса, а исследования Е.Ф. Архиповой обогатили теорию пониманием взаимосвязи речевой и общей моторики. Интеграция этих подходов создает базу для эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с дизартрией.

Список использованной литературы

1. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.

2. Винарская, Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 141 с.

3. Приходько, О.Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических расстройств речи у детей раннего и дошкольного возраста / О.Г. Приходько. – СПб. : КАРО, 2008. – 160 с.

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

# КООРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Савостеева Анна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Обучение детей с задержкой психического развития (ЗПР) представляет собой одну из наиболее динамично развивающихся областей современной коррекционной педагогики. ЗПР характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и эмоционально-волевой сфер, что проявляется в недостаточности внимания, памяти, фрагментарности восприятия и быстрой психической истощаемости. Однако, в отличие от необратимых интеллектуальных нарушений, ЗПР обладает значительным потенциалом компенсации [1, с. 114].

Фундаментальным подходом в работе с данной категорией детей является принцип индивидуализации образовательного маршрута. Это подразумевает использование дифференцированных заданий, различающихся по уровню вербальной сложности и объему помощи со стороны взрослого. Например, при работе над пересказом текста ребенку с ЗПР не предлагается сразу воспроизвести сюжет целиком. Вместо этого педагог дает ему опорные картинки или серию наводящих вопросов, которые помогают выстроить логическую цепочку событий. И ребенок выполняет задачу самостоятельно, но на специально подготовленном «фундаменте».

Мультисенсорный подход и визуализация критически важны при работе с детьми с ЗПР, так как их абстрактно-логическое мышление развивается медленнее. Опора на чувственный опыт и использование ментальных карт, графических и предметных моделей материализуют мыслительные операции. Так, при изучении состава числа, вместо абстрактных цифр, ребенку сначала предлагают работать с реальными предметами (каштанами, фишками), распределяя их по корзинам. Только после автоматизации этого действия происходит переход к его символическому представлению.

Важна алгоритмизация деятельности, так как детям с ЗПР сложно запоминать многоступенчатые инструкции. Эффективна разбивка задач на короткие этапы: вместо одной длинной инструкции (*открой тетрадь, запиши число, пропусти две клетки, начни упражнение*) педагог дает команды поэтапно: сначала «Открой тетрадь и запиши дату», а затем, после выполнения, – следующий шаг.

Для преодоления тревожности у детей с ЗПР важна "ситуация успеха". Можно использовать метод "зелёной ручки" (выделение удачных моментов вместо исправления ошибок), который переключает внимание ребенка с неудач на его сильные стороны, сохраняя мотивацию к деятельности.

Не менее значимым является игровой метод как способ поддержания произвольного внимания. У детей с ЗПР игровая мотивация остается ведущей гораздо дольше, чем у их сверстников с нормотипичным развитием. Поэтому включение игровых элементов в учебный процесс позволяет существенно увеличить время продуктивной работы [2].

Таким образом, ориентация на индивидуальные компенсаторные возможности каждого ребенка, основанная на вере в его потенциал, является ключевым фактором его успешной социализации и достижения образовательных целей.

Список использованной литературы

1. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. Образования / В. В. Лебединский. – 6-е изд., стер. М. : Академия, 2011. – 144 с.

2. Власова, Т. А. Задержка психического развития и пути ее преодоления / Т. А. Власова. – М. : 1976. – 47 с.

# ВЛИЯНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Саманчук Елена (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент**

В современном мире коммуникация играет ключевую роль во всех сферах жизни, формирование коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью является особенно важным. Дети испытывают сложности в общении и взаимодействии со сверстниками, что может привести к их исключению из коллектива и социальной изоляции.[1]

В процессе продуктивной деятельности, такой как лепка и конструирование, дети с интеллектуальной недостаточностью учатся выражать свои мысли и чувства, договариваться и сотрудничать. Данные виды деятельности стимулируют речевую активность, обогащают активный и пассивный словарь ребёнка. Важно помнить, что коммуникативные умения развиваются через практическую деятельность, поэтому осознание необходимости общения и использование речи должны быть связаны с интересами и потребностями каждого ребенка. [2]

В ходе работы над развитием коммуникативных умений воспитанников с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен эксперимент, на базе ГУО «Специальный детский сад № 235 города Минска».

Цель эксперимента – выявить состояние коммуникативных умений у воспитанников старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в продуктивных видах деятельности.

Для решения поставленной цели были разработаны коррекционно-развивающие игры и упражнения: «Что сначала, что потом», «Что нам нужно?», «Анализ образца», «Иллюстрирование знакомых сказок», «Рассказ о полученном при помощи педагога», «Пробный образец», упражнение «Комментирование».

Для проведения эксперимента было выделено две группы воспитанников с интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста: контрольная и экспериментальная. Экспериментальная группа – старшая группа (6 человек), контрольная группа – старшая группа (6 человек).

В течение учебного года с воспитанниками экспериментальный группы были организованны занятия, направленные на развитие коммуникативных умений в продуктивных видах деятельности. Продуктивные виды деятельности, такие как лепка и конструирование, регулярно включались в занятия по образовательным областям, проводимые воспитателем и учителем-дефектологом, а также в нерегламентируемые виды деятельности.

**Результаты эксперимента выявили, что:**

- в экспериментальной и контрольной группе совпадает количество воспитанников, находящихся на высоком уровне сформированности коммуникативных умений – по 34 % в каждой группе (по 2 человека в каждой группе), однако в экспериментальной группе 16 % воспитанников (1 человек) набрали максимальный балл;
- в экспериментальной группе 16 % (1 воспитанник) воспитанников находится выше среднего уровня сформированности коммуникативных умений, а в контрольной группе отсутствуют воспитанники, находящиеся на данном уровне сформированности коммуникативных умений;
- на среднем уровне сформированности коммуникативных умений в экспериментальной группе находится 34 % воспитанников (2 человека), а в контрольной группе на данном уровне находится 16 % воспитанников (1 человек);
- воспитанников, находящихся на низком уровне сформированности коммуникативных умений, не выявлено, а в контрольной группе 50 % воспитанников (3 человека) находятся на низком уровне сформированности коммуникативных умений.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп доказывают эффективность использования продуктивных видов деятельности в работе по формированию навыков коммуникации у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью. Этот подход способствует не только развитию речи и словарного запаса, но и формированию уверенности в себе, умению сотрудничать и взаимодействовать с окружающим миром, что является важным условием для успешной социальной адаптации и интеграции.

Проведенный эксперимент доказал, что включение продуктивных видов деятельности, требующих взаимодействия, оказывает положительное влияние на коммуникативные, когнитивные и моторные навыки воспитанников с интеллектуальной недостаточностью.

Список использованной литературы

1. Мкртчян, М.А. О проблеме понимания в коммуникации / М.А. Мкртчян // Организационно-деятельностные игры в образовании. – Красноярск, РИО КГПУ, 2001. – 100 с.

2. Комарова, Т.С. Детское художественное творчество/ Т.С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2017. – 176 с.

## СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

**Соколова Полина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Формирование графомоторных навыков является предпосылкой овладения письмом и, как следствие, успешного обучения в начальной школе. В старшем дошкольном возрасте формируются их базовые компоненты: тонкая моторика, зрительно-моторная координация, пространственная ориентировка и произвольная регуляция деятельности [1]. У детей с минимальными дизартрическими расстройствами (стёртой формой дизартрии) отмечается недостаточность психомоторной организации: моторная неловкость, замедленность, трудности переключения и быстрая утомляемость, что осложняет выполнение графических и письменных заданий [2; 3].

В статье рассматривается специфика нарушений графомоторных навыков у детей с минимальными дизартрическими расстройствами и намечаются основные направления их преодоления. Эмпирическую основу составили материалы двух этапов авторской работы: курсового исследования (изучение моторных навыков у дошкольников со стёртой дизартрией) и дипломного исследования (диагностика графомоторных навыков у младших школьников со стёртой дизартрией).

На этапе изучения моторных навыков у дошкольников (5–6 лет) установлено, что трудности затрагивают не только артикуляционную, но и общую и мелкую моторику: точность, переключаемость и темп движений, устойчивость деятельности [3]. Этап изучения графомоторных навыков у младших школьников проводился среди 6 детей 8 лет, находящихся в логопедическом сопровождении. Программа диагностики включала оценку моторной готовности руки, мелкой моторики и динамического праксиса, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственной организации графической деятельности, а также графомоторного компонента письма и произвольной регуляции [4; 5]. Качественно-количественный анализ позволил учитывать темп и устойчивость выполнения, характер ошибок, степень помощи и признаки утомляемости.

Результаты исследования показали недостаточную сформированность графомоторных навыков у большинства обследованных младших школьников: у 50,0 % детей был выявлен низкий уровень, у 16,7 % — выраженно низкий, у 33,3 % — средний; высокий уровень не отмечен. Наиболее выраженные затруднения были связаны со зрительно-пространственной организацией графической деятельности и письмом в условиях повышенной нагрузки на произвольную регуляцию. У 100 % детей наблюдался замедленный темп выполнения заданий, у 83,3 % — неравномерный нажим и снижение

качества работы к концу задания, у 66,7 % — трудности переключения и увеличение числа исправлений в письменных пробах. Полученные данные согласуются с представлениями о психомоторной недостаточности у детей с минимальными дизартрическими расстройствами [2;3].

Сопоставление дошкольного и школьного этапов подтверждает преемственность проблемы: ранние моторно-праксические трудности становятся фоном для графомоторных и письменных затруднений. Пути преодоления предполагают комплексную, поэтапную работу: 1) формирование моторной базы (нормализация позы и захвата, упражнения для кисти и пальцев, развитие кинестетического контроля) [2]; 2) развитие графических действий (обведение и «дорожки», штриховка с контролем направления и нажима, копирование узоров, графические диктанты, поэтапное освоение элементов букв и соединений) [1]; 3) укрепление произвольной регуляции (короткие серии заданий, постепенное увеличение объёма, опора на образец/алгоритм, самопроверка по чек-листу) [4;5]. Важны дозирование нагрузки, учёт утомляемости и индивидуальный подбор заданий по ведущему механизму трудностей [3]. Дополнительным ресурсом может выступать использование компьютерных упражнений, дополняющих традиционную логопедическую работу.

Таким образом, нарушения графомоторных навыков у детей с минимальными дизартрическими расстройствами носят системный и неоднородный характер. Эффективное преодоление возможно при раннем выявлении трудностей и организации комплексной, поэтапной и индивидуализированной коррекционной помощи, направленной на предупреждение школьных трудностей письма.

Список использованной литературы

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2006. – 319 с.

3. Лопатина, Л. В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 45–51.

4. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / ред.-сост. Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – М. : Издательство В. Секачев, 2014. – 132 с.

5. Безруких, М. М. Материалы курса «Трудности обучения письму и чтению в начальной школе»: лекции 1–4 / М. М. Безруких. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с.

## ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 1 – 4 КЛАССОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Стельмах Надежда (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие мышления и речи. Дети способны устанавливать причинно-следственные связи, осознавать принадлежность слов к различным грамматическим категориям, что создаёт предпосылки для успешного овладения развернутой связной речью. Однако у детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) наблюдаются трудности в построении развернутых высказываний. Их пассивный словарный запас нередко преобладает над активным, что затрудняет самостоятельный пересказ, выражение собственных мыслей.

Цель исследования – выявить особенности формирования связной монологической речи у учащихся младшего школьного возраста с ТНР.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозыря». В исследовании приняли участие 10 учащихся начальных классов (1–4 классов) с ТНР, в логопедическом заключении которых указывались дизартрия и общее недоразвитие речи.

Применялись методики пересказа адаптированного текста М.И. Омороковой «Утята» с использованием наглядного материала [1], составление рассказа по серии сюжетных картинок с логико-временной структурой «сначала – потом» Т.А. Фотековой [2], методика В.П. Глухова по составлению рассказа-описания игрушки [3]. Результаты обследования по методике М.И. Омороковой показали, что у шести учащихся наблюдаются значительные трудности в построении последовательного повествования: речь фрагментарна, логическая связь нарушена. Трое детей продемонстрировали частично сформированную связность высказывания. Один учащийся показал высокий уровень пересказа.

При обследовании по методике Т.А. Фотековой было установлено, что половина испытуемых не смогли правильно определить последовательность действий и ограничились перечислением изображений по серии картинок. Четыре ребёнка составили относительно последовательные рассказы, однако испытывали отдельные трудностив логическом оформлении высказывания.

Во время обследования по методике В.П. Глухова по составлению рассказа-описания игрушки большинство учащихся ограничились перечислением отдельных признаков предмета, не смогли построить развернутое высказывание, с трудом описывали игрушку по заданным пунктам (имя, размер, части тела, одежда, атрибуты). Лишь двое детей использовали развернутые определения и логически выстроенную структуру описания игрушки-куклы.

Полученные обобщенные данные по предьявленным методикам свидетельствуют о недостаточной сформированности связной монологической речи у большинства обследованных детей. Основные трудности проявляются в нарушении логико-временной последовательности, ограниченности словарного запаса, недостаточной сформированности грамматического строя и речевого планирования.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость систематической коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие монологической речи, формирование логического мышления, расширение словаря и совершенствование грамматических структур. Считаем, что использование игровых, наглядных и практических методов может повысить эффективность формирования речевых умений в составлении связного текста у обследованной группы учащихся.

Список использованной литературы

1. Градусова, Л. В. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Л. В. Градусова, Н. И. Левшина, И. С. Дементьева ; под ред. Л. В. Градусовой. – Магнитогорск : МаГУ, 2010. – 96 с.

2. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : метод. пособие / Т. А. Фотекова. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс : Айрис-дидактика, 2007. – 84 с.

3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 166 с.

## КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОНИМАНИЮ ПОСЛОВИЦ

**Степаненко Юлиана (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Пословицы обладают семантической двуплановостью: их буквальный образ не совпадает с обобщенным переносным смыслом. Именно это делает ее особенно сложной для понимания учащимися с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), у которых ограниченность словарного запаса, недостаточность лексических обобщений, несформированность абстрактного мышления и логических операций обобщения и аналогии, замедленный темп формирования обобщающей функции речи препятствуют переходу от конкретного образа к обобщенному содержанию высказывания [1].

Анализ наблюдений за учащимися с ТНР на уроках литературного чтения в период прохождения преддипломной практики позволили нам выделить типичные ошибки, допускаемые учащимися с ТНР при работе с пословицами: 1) буквальная интерпретация выражается в восприятии пословицы как сообщения о конкретном предмете или действии (пословица «Не все то золото, что блестит» объясняется как «Золото может не блестеть»); 2) частичное понимание, когда учащийся улавливает эмоционально-оценочный тон («это что-то плохое»), но не может сформулировать смысловое содержание; 3) ситуативная замена в виде интерпретации смысла пословицы с опорой на конкретную ситуацию, ее соотнесение с собственными знаниями о ситуации (например, пословица «Без труда не выловишь и рыбки из пруда» объясняется как «Нельзя ловить рыбу без разрешения»); 4) трудности переноса смысла пословицы: даже правильно понятая в одном контексте пословица не применяется учащимися в измененной ситуации.

Одной из ключевых позиций обучения детей с ТНР является принцип коррекционной направленности, что предполагает знание и учет структуры нарушения, обучение в контексте их особых образовательных потребностей, создания соответствующих педагогических условий для активности и участия обучающихся (Г.В. Чиркина, С.А. Демиденко, Е.А. Логинова, С.П. Хабарова) [2; 3; 4; 5]. С учетом данного теоретического положения сформулируем педагогические условия обучения пониманию пословиц учащимися с ТНР на уроках «Литературное чтение»: одновременное решение задачи развития речи и мышления; широкое применение иллюстраций и схем-моделей, обеспечивающих визуализацию ситуации; последовательный переход от буквального образа к переносному смыслу и применению смысла в новом контексте; коммуникативная направленность работы через включение пословицы в живое речевое общение (обсуждение поступков литературных героев, оценку жизненных ситуаций); дифференцированный подход к самостоятельности выполнения учащимися заданий; систематичность обращения к одной пословице в разных контекстах. При работе с детьми с ТНР особые требования предъявляются к языку изложения учебного материала: его ясность, отсутствие сложных по структуре предложений, выбор наиболее подходящих языковых средств, краткость, последовательность изложения.

К контексте описанных педагогических условий продуктивными выступают следующие приемы работы для уроков литературного чтения: *иллюстративно-ситуативный прием* (педагог предъявляет картинку с конкретной ситуацией, организует беседу по ней, инициирует переход к обобщению); *прием сравнения ситуаций* на предмет уместности пословицы, что развивает понимание переносного значения и уводит от буквальности восприятия; *включение пословицы в анализ текста* (из набора пословиц предлагается выбрать ту, которая станет советом персонажу в затруднительной ситуации); *прием «Найди ошибку в объяснении»* активизирует критическое отношение к смыслу высказывания. Речевое оформление ответов учащихся направляется моделями «Эта пословица учит нас тому, что…», «Так говорят, когда…».

Таким образом, коррекционная направленность работы с пословицами на уроках литературного чтения представляет собой системный методический подход, одновременно решающий предметные и коррекционно-развивающие задачи.

Список использованной литературы

1. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I—IV классы) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

2. Чиркина, Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г. В. Чиркина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 2 (22). URL: http://scientific-notes.ru/pdf/024-021. pdf (дата доступа: 15.03.2026).

3. Демиденко, С. А. Коррекционная направленность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи / С. А. Демиденко // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушениями речи – Ч.I : Материалы Междунар. науч.-практич. конф. – Екатеринбург : Уральский гос.пед.ун-т, 2013. – С. 78–81.

4. Логинова, Е.А. Специальные образовательные условия развития, воспитания и обучения детей с нарушениями речи / Е. А. Логинова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsialnye-

obrazovatelnye-usloviya-razvitiya-vospitaniya-i-obucheniya-detey-s-narusheniyami-rechi (дата доступа: 10.03.2026).

5. Хабарова, С. П. Педагогические условия инклюзивного образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / С. П. Хабарова // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. – Мн. : БГПУ, 2016. – С.350–352.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

**Стригалёв Вячеслав (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Современное образование невозможно представить без использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ становятся важным инструментом в обучении, особенно для учащихся с трудностями в обучении (ТО), к которым необходим индивидуальный подход. Математика как основа логического мышления требует особого внимания в процессе обучения данной категории учащихся. Использование ИКТ способствует повышению мотивации, улучшению восприятия материала, адаптации процесса обучения под индивидуальные возможности ребёнка и формированию устойчивых математических навыков [1].

Основными преимуществами использования ИКТ являются:

1. Наглядность и визуализация – ИКТ позволяют представить математические понятия в динамичной и образной форме. Например, с помощью анимации можно моделировать ситуации из задач («прилетело – улетело», «добавили – убрали»). Виртуальные линейки, весы, циферблаты часов облегчают освоение измерений.

2. Интерактивные задания и тренажёры – онлайн-тренажёры и компьютерные программы предлагают задания разного уровня сложности, которые можно адаптировать под индивидуальные возможности ребёнка. Например, для учащихся с ТО подойдут простые тренажёры с положительным подкреплением.

3. Дифференциация и индивидуализация обучения – ИКТ позволяют подбирать задания разного уровня сложности, темпа и формы предъявления для каждого ребёнка. Например, при изучении темы «Сложение в пределах 10» можно организовать работу в группах: для учащихся с низким уровнем – с картинками, где изображено количество предметов, а для учащихся с высоким уровнем – игру, где нужно ввести ответ с клавиатуры на скорость.

4. Мгновенная обратная связь – компьютерные программы и онлайн-тесты оперативно показывают результат, что помогает понять, верно ли выполнено действие [2].

Обзор и систематизация теоретических подходов изучаемой тематики показал, что, несмотря на потенциал ИКТ, в исследованиях отмечаются и проблемы: необходимость адаптации существующих программ и материалов под специфические потребности учащихся с трудностями в обучении [1]. Попыткой устранения данного препятствия стал электронный ресурс, направленный на решение простых математических задач и основанный на программных требованиях специального образования, учебниках специального образования для учащихся с трудностями в обучении 1 класса.

Приведем пример обучения учащихся с ТО поэтапному решению простых математических задач через визуализацию и алгоритмизацию. Основные шаги включают: анализ текста, выделение данных и искомого, выбор действия и проверку. В качестве ключевых методов определяем использование опорных схем, моделирование условий и пошаговую инструкцию.

1. Чтение и анализ (работа с текстом). «На дереве сидели 4 птицы. К ним прилетели ещё 3 птицы. Сколько птиц стало на дереве?». Прием: «Читаем по предложениям. Подчеркиваем условия синим карандашом, вопрос – красным карандашом (было – 4, прилетело – 3, всего – ?).

2. Моделирование. Визуализация задачи: предметные (картинки, счетные палочки) и схематические (кружочки, квадраты) средства, краткая запись (в виде схемы или таблицы).

3. Выбор действия: если «всего», «больше», «прибыли» – плюс (+), если «осталось», «меньше», «ушли» – минус (-), опора: использование карточек со знаками «+» и «-».

4. Решение и ответ: запись решения: «4 + 3 = 7 (пт.), ответ: 7 птиц». Ответ должен соответствовать вопросу (связать число с объектом, т. е. птицы, а не просто цифры).

5. Проверка и самоконтроль: отвечает ли число на вопрос? (больше или меньше стало: если прибавили – стало больше).

Таким образом, ИКТ существенно повышают эффективность обучения учащихся с трудностями в обучении решению простых математических задач.

Список использованной литературы

1. Даливеля, О.В. Опыт внедрения информационных технологий в систему специального образования Республики Беларусь / О.В. Даливеля, В.Э. Гаманович // Спецыяльная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 8–12.

2. Дубникова, Е.А. Активизация познавательной деятельности младших школьников с помощью новых информационных технологий // Вестник Марийского государственного университета. – 2012. – № 9 – С. 23 – 25.

## ДИАГНОСТИКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

**Супоненко Елизавета (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель**

Овладение процессами словообразования является важнейшим компонентом речевого развития учащихся младшего школьного возраста, поскольку обеспечивает понимание смысловой структуры слова, обогащает словарный запас и создает основу для формирования орфографической грамотности.

Для изучения уровня сформированности навыков словообразования было проведено обследование учащихся 2 класса на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозыря». В исследовании участвовали 4 учащихся с ТО и 4 учащихся с ОНР 2 уровня речевого развития.

Диагностический комплекс заданий, направленных на выявление уровня овладения словообразовательными навыками, был составлен на основе методик Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой [1; 2; 3].

*Задание на словообразование существительных суффиксальным способом.* Детям предлагалось образовать уменьшительно-ласкательные формы слов: стол, дом, ложка, кукла; названия детенышей животных: у кошки – котенок, у лисы – …, у коровы – …; слова, обозначающие вместилища: сахар – сахарница, хлеб – …, мыло – …. Эти задания позволяют определить, владеет ли ребёнок продуктивными суффиксами и понимает ли их значение.

*Задание на словообразование прилагательных.* Учащиеся образовывали относительные прилагательные от существительных: варенье из вишни – вишневое, сок из яблок – яблочный, дом из дерева – деревянный, а также притяжательные прилагательные: хвост лисы – лисий, лапа зайца – заячья, ухо волка – волчье. Задание выявляет способность устанавливать смысловые связи между предметом и его признаком, а также усвоение суффиксов прилагательных (-ов-, -ев-, -ан-, -ян-, -ий-).

*Задание на словообразование глаголов приставочным способом.* Детям предлагалось показать и назвать действия с использованием приставок: идти – подойти,

отойти, войти, выйти, перейти; бежать – прибежать, убежать, забежать, выбежать. Задание направлено на понимание пространственного и временного значения приставок.

*Задание на подбор однокоренных слов.* Учащиеся подбирали слова с тем же корнем: лес – лесной – лесник – перелесок; вода – водный – водичка – подводный; сад – садик – садовник – посадка. Это задание позволяет оценить сформированность понятия «родственные слова» и умение отличать их от созвучных.

Оценка выполнения заданий проводилась в балльной системе, что позволило определить уровень сформированности навыков словообразования у обследуемой группы учащихся.

Диагностика показала, что из 8 учащихся 2 человека (25 %) находятся на среднем уровне, 6 человек (75 %) – на низком уровне. Высокий уровень не зафиксирован. Средний балл по группе составил 2,7 из 10 возможных (27 % успешности). Результаты по отдельным этапам диагностики: словообразование существительных – 1,0 из 3 (33,3 %), словообразование прилагательных – 0,5 из 2 (25 %), приставочные глаголы – 0,7 из 3 (24,4 %), подбор однокоренных слов – 0,5 из 2 (25 %).

Наибольшие трудности у учащихся вызвали:

– образование притяжательных прилагательных: дети использовали шаблон «мамин» для всех животных, образуя формы «лисин хвост», «волкин хвост» вместо «лисий», «волчий»; также наблюдались замены родительным падежом: «у лисы хвост» вместо «лисий хвост»;

– образование относительных прилагательных: вместо «вишневое варенье» дети говорили «варенье из вишни», вместо «яблочный сок» – «сок из яблок», что свидетельствует о несформированности суффиксального способа словообразования;

– подбор однокоренных слов: часто подбирались слова на основе рифмы или внешнего сходства (лес – лесть, дом – сом, гора – горевать), а не смыслового родства;

– понимание значений приставок: при образовании приставочных глаголов наблюдалось смешение приставок под- и над-, в- и вы-, при- и у-, дети путали действия «входит» и «выходит», «прибежал» и «убежал»;

– образование названий детенышей животных: особые затруднения вызвали слова-исключения: вместо жеребенок дети говорили «лошадёнок», вместо «теленок» – «коровёнок», что свидетельствует о генерализации продуктивных суффиксов и незнании исключений.

Таким образом, проведенное диагностическое исследование выявило у учащихся 2 класса недоразвитие словообразовательных процессов, проявляющееся в наибольшей степени в трудностях образования прилагательных и подбора родственных слов.

Список использованной литературы

1. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 223 с.

2. Туманова, Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2007. – С. 154–159.

3. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова – М. : Гном-Пресс, 1999. – 80 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ПРЕДЛОГИ В ДЕЙСТВИИ: ИГРАЕМ И УЧИМСЯ» В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Суханос Ольга (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Проблема формирования лексико-грамматического строя речи у учащихся с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из центральных в современной логопедии. Как показывают исследования [1; 2], именно грамматические категории, и в первую очередь предлоги, представляют наибольшую сложность для усвоения данной категорией

учащихся. Трудность овладения предложно-падежными конструкциями обусловлена их абстрактно-грамматической природой: предлоги, не имея самостоятельного лексического значения, выражают сложные пространственные, временные и причинно-следственные отношения. Это, в свою очередь, требует от учащегося младшего школьного возраста с ОНР не просто заучивания, а достаточного уровня развития пространственного мышления и способности к тонкому языковому анализу, что часто оказывается для него непосильной задачей без специально организованной коррекционной помощи.

Учащиеся младшего школьного возраста с ОНР II–III уровень речевого развития испытывают стойкие затруднения в понимании и употреблении предлогов. Как отмечают исследователи [1; 2], без специально организованной коррекционной работы эти ошибки могут закрепляться и приводить к стойкой дисграфии. Анализ традиционных методик показывает их высокую эффективность, однако современные условия обучения требуют внедрения инновационных, мультисенсорных подходов, способных удерживать внимание детей с ОНР и повышать их мотивацию.

Дидактическое пособие «Предлоги в действии: играем и учимся» разработано на основе анализа методической литературы [3; 4] и с учетом выявленных трудностей у учащихся. Целью пособия является формирование и закрепление навыков правильного понимания и употребления предлогов в устной речи учащихся младшего школьного возраста с ОНР.

Пособие представляет собой комплект тематических карточек (страниц), объединенных в папку или альбом. Каждая страница посвящена одному предлогу или группе противопоставляемых предлогов (например, «В» и «ИЗ»). Визуальный ряд составлен таким образом, чтобы значение предлога было максимально наглядно.

Уникальной особенностью пособия является наличие музыкального компонента, что опирается на теоретические положения логопедической ритмики [3]. На каждую страницу сочинены короткие песенки (на мотивы известных детских мелодий), которые исполняются логопедом или воспроизводятся в аудиозаписи. Песни содержат изучаемую предложно-падежную конструкцию в ритмически организованной форме.

Методика работы с пособием строится по принципу «слушаем – понимаем – проговариваем – пропеваем». Сначала учащийся слушает песню, соотнося ее с картинкой, после проговаривает конструкцию, а затем пропевает, что способствует непроизвольному запоминанию грамматической формы.

Использование дидактического пособия «Предлоги в действии: играем и учимся» позволит добиться устойчивых положительных результатов в коррекции грамматического строя речи у учащихся младшего школьного возраста с ОНР. Благодаря включению коротких тематических песенок и музыкального сопровождения, процесс обучения становится не только эффективным, но и увлекательным для учащихся младшего школьного возраста. Задействование различных анализаторных систем (зрительной, слуховой и кинестетической) в ходе выполнения игровых заданий будет способствовать более прочному и осознанному усвоению трудных грамматических категорий, в частности, правильного употребления предлогов. Ожидается, что музыкальный компонент повысит интерес детей к занятиям, снизит их утомляемость и создаст устойчивый положительный эмоциональный настрой, что является важным условием успешной коррекционной работы. Данное пособие может быть рекомендовано для практического применения учителям-логопедам, педагогам начальных классов интегрированных классов, а также родителям для закрепления полученных навыков в домашних условиях.

Список использованной литературы

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2000. – 320 с.

2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М. : Просвещение, 2002. – 250 с.

3. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в школе для детей с ТНР / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2017. – 280 с.

4. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Таяновская Анна (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – О.Ю. Светлакова, канд. пед. наук, доцент**

В качестве основных направлений государственной политики в сфере образования в Республике Беларусь выделяют обеспечение доступности образования для лиц с особенностями психофизического развития с учетом их познавательных возможностей и создание специальных условий для обучения и воспитания. Для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью характерно недоразвитие всех видов деятельности, в том числе учебной, что препятствует их включению в образовательный процесс. Следовательно, актуальным является поиск различных средств и приемов формирования умений учебной деятельности.

Значительная часть современных научных представлений о деятельности основаны на трудах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Подход А. Н. Леонтьева рассматривает деятельность как центральную категорию педагогики и психологии, включающую не только индивидуальные, но и социальные и культурные аспекты. По мнению ученого, психические процессы формируются через активную предметную деятельность, при этом каждое действие и операция всегда связаны с конкретными целями и задачами [1].

Учебная деятельность, как основная форма деятельности в младшем школьном возрасте, определяется как процесс, направленный на освоение обобщенных способов действий, накопление опыта, стимулируемый определенными мотивами. Такой опыт формируется благодаря личным усилиям обучаемого и его взаимодействию с другими участниками образовательного процесса. В качестве структурных компонентов учебной деятельности в рамках модели Д. Б. Эльконина выступают следующие элементы: учебная задача, учебное действие, контроль и оценка [2]. Е. Б. Аксенова с коллегами рассматривает базовые учебные действия как «элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает усвоение учащимися содержания образовательных программ» [3, с. 4].

Учащиеся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью испытывают следующие сложности в учебной деятельности: трудности в ориентировке в задании (они не осуществляют предварительный анализ, не учитывают все требования); ошибочное планирование в процессе выполнения учебных заданий (частичное выполнение, не выделяют конкретных действий); чрезмерное упрощение цели задания; неспособность сформировать и удерживать в сознании программу деятельности; неадекватное отношение к трудностям (не замечают их или же не пытаются преодолеть); отсутствие критичности к полученным результатам.

Проведенное в октябре 2025 года на базе ГУО «Специальная школа-интернат № 10 г. Минска» пилотажное исследование показало, что на втором году обучения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью не сформированы следующие умения учебной деятельности: действовать по образцу, организовывать рабочее место перед началом урока, слушать объяснение учителя, планировать выполнение задания, работать в паре, находить информацию в учебнике, контролировать свое поведение на уроке.

Использование визуальных опор может выступать как один их эффективных инструментов формирования учебной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Визуальные средства помогают структурировать информацию, компенсировать затруднения в усвоении абстрактного содержания и поддерживать интерес к учебной деятельности. В качестве ключевых требований к отбору и использованию визуальных опор можно выделить следующие: постепенность их введения и систематичность применения; использование ярких, контрастных, неперегруженных и

четких визуальных элементов; учет индивидуальных особенностей восприятия; постепенное уменьшение объема оказываемой помощи.

В качестве таких визуальных опор могут выступать:

1. Для поддержки удержания инструкции и последовательности действий могут использоваться пошаговые визуальные алгоритмы, схемы со стрелками, нумерация этапов и цветовые выделения, которые задают наглядный план действий. Учащийся может соотносить шаги плана со своими действиями.

2. Для формирования умений организовывать рабочее место может использоваться схема размещения учебных принадлежностей для каждого урока, визуальная маркировка учебников и рабочих тетрадей.

3. Визуальное обозначение правил поведения на уроке помогает учащимся организовывать и контролировать свое поведение.

Таким образом, применение визуальных опор помогает формированию умений учебной деятельности, облегчает восприятие информации и создает условия для более успешного включения обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в образовательный процесс.

Список использованной литературы

1. Леонтьев, А. Н. Личность. Сознание. Деятельность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во книга по требованию, 2011. – 130 с.

2. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; сост. Б. Д. Эльконин ; авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

3. Разработка программы формирования базовых учебных действий обучающихся с интеллектуальными нарушениями : Методические рекомендации / сост. Е. Б. Аксенова, Н. Ю. Белоусова. Л. В. Кобзарь и др. – Нижний Новгород : НИРО, 2016. – 86 с.

## ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТОРИКИ РЕЧЕВОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ С ОТКРЫТОЙ РИНОЛАЛИЕЙ

**Удовенко Елизавета (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Врожденные расщелины неба являются одним из наиболее сложных нарушений развития челюстно-лицевой области, что приводит к специфическому нарушению голоса и звукопроизношения – открытой ринолалии. Поскольку мягкое небо не способно полноценно отделять носоглотку от ротоглотки, организм пытается «заместить» эту функцию другими доступными способами: формируется патологический компенсаторный механизм. Это приводит к формированию специфического мышечного профиля: корень языка и мышцы задней стенки глотки находятся в состоянии гипертонуса, пытаясь рефлекторно перекрыть утечку воздуха, в то время как кончик языка и губы остаются вялыми и малоподвижными [1]. В связи с этим особую значимость приобретает логопедическая работа, направленная на развитие и перестройку моторики речевого аппарата, которая является фундаментом для постановки звуков и устранения назального оттенка голоса.

Среди задач коррекционной помощи детям с открытой ринолалией важной является формирование физиологически правильного уклада органов артикуляции в условиях измененной анатомии. В связи с этим, необходимо не просто развитие моторики само по себе, а ее качественная перестройка – торможение патологических паттернов и активизация правильных движений. Фундаментальный вклад в разработку методики логопедической работы внесла А.Г. Ипполитова [1], предложившая систему упражнений по активизации мышц мягкого неба и задней стенки глотки, активизации работы губ в виде беззвучной артикуляции звуков.

Важнейшим условием формирования произносительного уклада является развитие направленной воздушной струи. При ринолалии необходимо сознательное переключение дыхания с носового на ротовое, системная работа по формированию длительного речевого выдоха, координации ротового выдоха и артикуляции.

Активизация мягкого неба – неотъемлемая составляющая логопедической работы при открытой ринолалии. Г.Н. Соломатина и В.М. Водолацкий в своих работах подчеркивают, что дооперационная подготовка должна включать массаж, пассивную и активную гимнастику для стимуляции мышц, что в послеоперационном периоде способствует формированию полноценного небно-глоточного смыкания [2].

Отдельного внимания требует работа над изменением положения языка. Основная задача логопеда – переместить тело языка в передние отделы ротовой полости. Для этого А.Г. Ипполитова рекомендовала начинать работу со звуков раннего онтогенеза (гласных и губно-губных согласных П, Б, М), при артикуляции которых язык наименее активен, расслаблен. Постепенно, с помощью зрительного контроля перед зеркалом и тактильных ощущений, логопед добивается, чтобы широкий, распластанный язык удерживался у нижних резцов, а его корень оставался опущенным. Только после закрепления этого положения становится возможной постановка остальных звуков. Как отмечают исследователи (Т.Б. Филичева, А.Г. Ипполитова, И.И. Ермакова, З.А. Репина), система коррекционной работы при ринолалии строится с учетом тесной взаимосвязи речевого дыхания, голосообразования и артикуляции, а последовательность постановки звуков определяется не только артикуляционной сложностью, но и способностью удерживать небно-глоточный затвор [1; 3].

В послеоперационный период работа по формированию моторики получает новое направление. После уранопластики (пластики неба) появляются анатомические предпосылки для нормальной речи, но из-за длительного мышечного бездействия мягкое небо остается малоподвижным, отечным и рубцово-измененным. На первый план выходит миогимнастика, направленная на растяжение рубцов и выработку подъема мягкого неба до соприкосновения с задней стенкой глотки. Активно используется массаж (поглаживание, вибрация) и произнесение гласных звуков на твердой атаке. Проводится автоматизация двигательных навыков в спонтанной речи, где главным критерием становится появление чистой, неназализованной речи [1; 2; 4].

Таким образом, формирование моторики речевого аппарата у детей с открытой ринолалией является сложным, многоступенчатым процессом, требующим от логопеда глубоких знаний анатомии и компенсаторных механизмов. Положительный результат достигается только при системном подходе, сочетающем дыхательную гимнастику, специальную артикуляционную гимнастику, массаж и фонетическую ритмику.

Список использованной литературы

1. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия : учеб. пособ. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А. Г. Ипполитова ; Под ред. О. Н. Усановой. – М. : Просвещение, 1983. – 95 с.

2. Соломатина, Г. Н. Устранение открытой ринолалии у детей: Методы обследования и коррекции / Г. Н. Соломатина, В. М. Водолацкий. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

3. Филичева, Т. Б. и др. Основы логопедии : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

4. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией : учеб. пособ. к спецкурсу / З. А. Репина. – Свердловск : Свердл. пед. ин-т, 1988. – 80 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ БИБЛИОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В КИТАЕ

**У Чжэньи (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – А.С. Брыкова, канд. психол. наук, доцент**

В практике современного инклюзивного образования лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС), помимо поведенческих методов, все чаще используются методы арт-терапии, которые способствуют эмоциональному самовыражению и снижают тревожность через невербальные каналы коммуникации. Одним из методов является библиотерапия (терапия чтением) – целенаправленное использование специально

подобранных литературных произведений (социальных историй, иллюстрированных книг, комиксов) в лечебных, коррекционных и развивающих целях. Терапия чтением обладает большим, но еще не полностью реализованным потенциалом для работы с детьми с РАС, поскольку она опирается на визуальную поддержку, создает предсказуемую и безопасную социальную модель и способствует процессу самоидентификации и катарсиса. Применение социальных историй позволяет разделить сложное коммуникативное поведение на простые для понимания этапы с уточнением деталей, показать последствия различных форм поведения и укрепить позитивные паттерны **[1].** Иллюстрированные книги и комиксы можно использовать в качестве наглядных материалов для обсуждения эмоций и намерений персонажей, тем самым развивая когнитивные способности детей с РАС и формируя их личностный опыт.

Практика применения библиотерапии в Китае развивается на стыке совершенствующейся системы инклюзивного образования и глубоко укорененной культуры семейной ориентации, демонстрируя черты масштабируемости, прагматизма и технологической ориентированности. Ядро практики состоит в быстрой локализации методик и семейно-школьном сотрудничестве. Китайские педагоги, адаптируя западные методы (например, социальные истории), существенно перерабатывают их содержание и контекст, чтобы приблизить к моделям коллективной деятельности в классе, правилам взаимодействия «учитель-ученик» и типичным социальным ситуациям в семейной жизни. Исследования показывают, что локализованные социальные истории оказываются более эффективными для восприятия китайскими детьми [2]. Педагоги предоставляют родителям упрощенные материалы и стратегии для закрепления навыков в быту, формируя эффективную модель сотрудничества: «учитель руководит обучением в школе, родитель отвечает за генерализацию в жизни».

Китай активно исследует пути повышения доступности и стандартизации вмешательства с помощью технологий. Цифровая библиотерапия стала важным направлением развития. Это включает не только создание интерактивных электронных книг или анимаций на основе социальных историй, но и использование планшетных приложений для персонализированного обучения, а также эксперименты с симуляцией социальных ситуаций в виртуальной реальности [3]. Данные технологические решения направлены на преодоление дефицита квалифицированных кадров и обеспечение относительно стандартизированного содержания вмешательства даже в менее развитых регионах, одновременно повышая мотивацию учащихся через мультимедийное взаимодействие [4]. Открытость к технологиям и способность к их быстрой интеграции в коррекционно-педагогический процесс являются ключевым отличием китайского опыта.

Остановимся на некоторых рекомендациях по подбору литературы. Она должна отражать проблемы социальной коммуникации с точки зрения ребенка, а выбор персонажей и сюжетов определяется реальными социальными ситуациями, с которыми сталкивается учащийся. Важна опора на положительные качества персонажей и успешные стратегии решения проблем. Для учащихся с РАС нужна адаптация готовых текстов с учетом их возможностей и индивидуальных реакций. Педагогу следует обеспечить доступность текстов и иллюстраций. Крайне важно выбирать книги с крупными, яркими, четкими иллюстрациями. Иллюстрации не только помогают понять текст, но и служат визуальными подсказками, помогая детям распознавать ключевые элементы социальных ситуаций (выражения лиц, действия, специфика взаимодействия персонажей). Выбор продолжительности чтения зависит от уровня интеллектуального развития учащегося, степени понимания обращенной речи и психоэмоционального состояния в текущий момент.

Таким образом, библиотерапия может включать индивидуальное и групповое чтение; рассматривание иллюстративного материала книги; громкое чтение (чтение вслух, по ролям); обсуждение; чтение литературы, основанной на диалогах, повторяющихся

текстах; разыгрывание сцен из социальных историй; использование комиксов для визуализации социальных ролей; создание собственных книг и т. д.

Список использованной литературы

1. Тайман, К. С. Использование социальных историй с детьми с аутизмом: обзор и анализ доказательств / К. С. Тайман, Х. Голдстейн // Journal of Positive Behavior Interventions. – 2001. – Т. 3, № 3. – С. 158–166.

2. Ли, Сюэ Локализация социальных историй для развития социальных навыков детей с расстройствами аутистического спектра в китайском образовательном контексте / Ли Сюэ, Хэ Хуэйчжун // Педагогическое исследование в Китае. – 2020. – № 8. – С. 45–52.

3. Найт, В. Цифровые социальные истории поддерживают детей с расстройством аутистического спектра в совладании с изменениями / В. Найт, Б. Р. МакКиссик, А. Сондерс // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2020. – Т. 50, № 7. – С. 2649–2662.

4. Knight, V. Digital bibliotherapy interventions for children with autism spectrum disorder: Technology-mediated social skill development / V. Knight, B. R.McKissick, A. Sanders // Journal of Educational Technology & Special Education. – 2020. – Т. 35, № 4. – С. 211–228.

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Цалко Юлия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Развитие фонематических процессов является ключевым условием успешного овладения грамотой. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте происходит интенсивное формирование и развитие навыков звукового анализа и синтеза, а также понимания соотношения звука и буквы, что обеспечивает готовность ребенка к чтению и письму. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) данные навыки формируются замедленно и фрагментарно, что приводит к трудностям при обучении грамоте и дальнейшему освоению учебной программы, особенно по таким предметам, как русский язык, литературное чтение [3].

Под навыками звуко-буквенного анализа и синтеза понимается доведенное до автоматизма умение выделять звуки в слове, определять их последовательность, позицию и количество, а также безошибочно соотносить звук с графическим образом буквы. По определению Р.Е. Левиной, «фонематическое восприятие — это способность различать и опознавать звуки речи, устанавливать их последовательность и место в слове», что является базой для формирования указанных навыков [2]. Недостаточная сформированность этих процессов у детей с ОНР проявляется в трудностях выделения первого и последнего звука, смешении фонем, нарушении слоговой структуры, а в дальнейшем – в стойких ошибках при чтении и письме.

Для выявления уровня сформированностинавыков звуко-буквенного анализа и синтеза у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ОНР было проведено обследование на базе УО «Дошкольный центр развития ребенка г. Мозыря» и ГУО «Средняя школа № 11». В исследовании приняли участие 10 детей: 6 воспитанников старшей группы и 4 учащихся 1 класса, имеющих заключение «ОНР III уровня».

В состав комплекса входили задания, разработанные на основе методических материалов Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Н. Ефименковой, а также авторские упражнения, направленные на оценку уровня сформированности фонематических процессов [1; 4].

1. Оценка навыка определения звукового состава слова. Ребенку предлагалось: выделить первый звук в слове (мак, сыр, дом, утка, рыба); выделить последний звук (лес, кит, шар, сок, гриб); определить количество звуков в слове (кот, ухо, мыло, ракета). Оценка ответов: 1 балл — правильный ответ; 0 баллов — ошибка или отказ.

2. Оценка навыков звуко-буквенного анализа. Ребенку предлагалось: разложить слово по звуковым схемам (дом, сыр, усы, окно); обозначитьгласные и согласные; подобрать букву к заданному звуку. Оценка ответов: 2 балла — выполнено полностью и правильно; 1 балл — допущена 1 ошибка; 0 баллов — задание не выполнено.

3. Оценка навыков звукового синтеза. Ребенку предъявлялись: последовательности звуков для слияния в слово (м- а, с- о- к, р- а- к, к- о- т); слоги для составления слова (ма- ма, ко- за, со- ба- ка); «рассыпанные» звуки (р- ы- б- а; д- о- м). Оценка ответов: 1 балл — слово собрано правильно; 0 баллов — ошибка.

Оценка полученных результатов осуществлялась с использованием балльной системы. Критерии распределения по уровням сформированности звуко-буквенного анализа и синтеза были следующими: высокий уровень (навыки сформированы в полном объеме) — от 25 до 30 баллов; средний уровень (навыки сформированы частично) — от 15 до 24 баллов; низкий уровень (навыки не сформированы) — менее 15 баллов. Анализ выполнения диагностических заданий показал следующие результаты: 6 детей (60 %) продемонстрировали средний уровень; 3 ребенка (30 %) — низкий уровень; 1 ребенок (10 %) — высокий уровень.

Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной коррекционной работы. Основные направления:

1. Развитие фонематического восприятия — дифференциация оппозиционных звуков.

2. Формирование звукового анализа и синтеза — определение последовательности и количества звуков с опорой на схемы и фишки.

3. Закрепление звуко-буквенных связей — дидактические игры для профилактики нарушений письма и чтения.

Систематическая реализация этих направлений повысит готовность детей с ОНР к обучению грамоте и позволит предотвратить специфические нарушения чтения и письма.

Список использованной литературы

1. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1985. — 112 с.

2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р. Е. Левина — М. : 2005.

3. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2003.

4. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа) / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Издательство «Альфа», 1993. –87 с.

## НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ ЗВУКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ И МЕХАНИЧЕСКОЙ ДИСЛАЛИЕЙ

**Чебан Кристина (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)**
**Научный руководитель – Г.Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент**

Дислалия выделяется в клинико-педагогической классификации нарушений речи и относится к группе расстройств устной речи, а именно – нарушений (фонационного) внешнего оформления высказывания. «Дислалия – это нарушение произносительной (звуковой) стороны речи при сохранной иннервации речевого аппарата, которое наиболее часто проявляется в детском возрасте» [2, с. 25]. Вопросы логопедической работы по устранению дислалии изучались К.П. Беккером, О.В. Правдиной, О.А. Токаревой, М.Ф. Фомичевой, М.Е Хватцевым и др. Исследователями установлено, что эффективность выбранных способов устранения дислалии определяется ее формой – функциональной и механической. « В тех случаях, когда не наблюдается органических нарушений … говорят о функциональной дислалии. При отклонениях в строении периферического речевого аппарата … говорят о механической (органической) дислали» [1, с. 89].

Цель данной работы заключается в сравнении особенностей нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с функциональной и механической дислалией. Исследование проводилось в государственном учреждении образования «Начальная школа № 8 г. Бреста». В нем приняли участие 3 ребенка с функциональной дислалией и 3 – с механической.

Исследование показало, что у 1 воспитанника с функциональной дислалией нарушено произношение сонорных согласных звуков – [р], [р’], [л], [л’]. При изолированном произношении звуков [р], [р’] идет замена на [й], а [л], [л’] – на [й], [у] (это зависит от сложности речевого материала. У 1 воспитанника нарушено произношение сонорных звуков [л], [л’] и у 1 – [р], [р’].

У воспитанников с механической дислалией нарушено большее количество звуков.

*Первый ребенок – Андрей Б. (6 лет 1 месяц, механическая дислалия, обусловленная массивным языком и укороченной подъязычной уздечкой)*

1. Нарушение сонорных согласных звуков – [р], [р’]. Чаще всего ребенок заменял данный звук на [й]. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка в сложных словах и предложениях.
2. Нарушенное произношение сонорного звука [л], [л’]. В словах и предложениях заменяет этот звук на звук [й] / [у] или пропускает.
3. Замена согласного звука [с] в сложных словах и предложениях на [ш]. Пример: [с]ад - [ш]ад, коля[с]ка - коля[ш]ка.

*Второй ребенок – Иван Б. (6 лет 1 месяц, механическая дислалия, обусловленная отсутствием передних зубов и укороченной подъязычной уздечкой)*

1. Наблюдалось нарушение сонорного согласного звука – [р], [р’]. Изолированное произношение звука [р] увулярное, [р’] заменяет на звук [л’]. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка в сложных словах и предложениях.
2. Замена сонорного звука [л] на звук [ў] (у краткое, свойственное белорусскому языку) и [й], а мягкий звук [л’] – присутствует. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка, это зависело от положения данного звука в слове или предложении. Пример пропуска звука [л]: зем[л]яника – зем[ ]яника, г[л]обус – г[ ]обус, х[л]еб – х[ ]еб.

*Третий ребенок – Кирилл М. (5 лет 9 месяцев, механическая дислалия, обусловленная укороченной подъязычной уздечкой)*

1. Нарушенное произношение сонорного звука [л], [л’]. Изолированное произношение звуков [л], [л’] присутствует. В потоке речи чаще заменяет этот звук на звук [й] / [у]. Ребенок мог правильно употреблять этот звук изолированно, но в словах, во фразах не употреблял его. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка в словах или предложениях.
2. Наблюдалось нарушение сонорного согласного звука – [р], [р’]. Изолированное произношение звуков [р], [р’] – отсутствует. В предложениях и сложных словах ребенок заменял данный звук на [й] – параротацизм. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка. В сложных словах и предложениях мальчик пропускал этот звук, это зависело от положения данного звука в слогах, в словах и во фразах.
3. Наблюдалось нарушение согласного звука – [с], [с’]. Изолированное произношение звуков [с], [с’] – отсутствует, данные звуки ребенок заменял на звук [ш]. Также и в предложениях и сложных словах мальчик заменял данный звук на [ш] – шипящий параротацизм.
4. Наблюдалось нарушение согласного звука – [з], [з’]. Изолированное произношение звуков [з], [з’] – отсутствует, данные звуки ребенок заменял на звук [ж]. Также и в предложениях и сложных словах мальчик заменял данный звук на [ш] – шипящий параротацизм. Пример замены звука [з] на звук [ж]: [з]емляника – [ж]емляника, ку[з]нец – ку[ж]нец, коля[ш]ка – коля[ш]ка, [з]онт - [ж]онт.

Проведенное исследование показало, что при функциональной дислалии нарушения звукопроизношения носят мономорфный характер, а при механической – полиморфный.

Список использованной литературы
1. Логопедия : учебник для дефектологических факультетов педагогических вузов / ред. Л. С. Волкова. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
2. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Чернак Алина (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент**

Педагогические мероприятия, посредством которых оказывается коррекционно-педагогическая помощь, направлены на содействие освоению содержания образовательных программ, в том числе специального образования, лицами с особенностями психофизического развития, имеющими стойкие или временные трудности в их освоении [1, ст. 1, п. 1.13]. В этой связи важно обратить внимание на то, что и в работе по коррекции физических и (или) психических нарушений выделяется педагогическая составляющая, характеризующаяся использованием именно педагогических средств [2].

Вопросы коррекционно-педагогической работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью имеют широкий спектр и традиционно являются предметом особого внимания ученых-олигофренопедагогов. Однако в контексте особых образовательных потребностей (далее – ООП) данной категории учащихся они требуют специального рассмотрения.

Одной из ООП, учитываемой в рамках педагогической составляющей коррекционной работы с ними, является «целенаправленное формирование умений и навыков социально-бытовой ориентировки» [3, п. 8.4 б)]. В Республике Беларусь оно уже традиционно осуществляется не только в рамках учебного предмета «Социально-бытовая ориентировка», но и других (в частности, «Человек и мир»), в процессе специально организованной внеучебной деятельности. Тем самым мы хотим подчеркнуть, что педагогическая коррекционная работа и ранее была направлена на реализацию социально ориентированных задач специального образования учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

В этой связи мы обращаем внимание и на выделение следующих ООП учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: раскрытие их интересов и способностей в разных видах практической и творческой деятельности [3, п. 8.4 е)]; включение в образовательное пространство за пределами организации (в нашем случае – школы) [3, п. 8.4 з)].

Как важнейшее средство реализации этих ООП следует, на наш взгляд, рассматривать включение учащихся в работу объединений по интересам, в т. ч. в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи.

Другое дело, что реализация указанных образовательных потребностей должна опираться «на формирование и развитие познавательной деятельности и познавательных процессов, овладение разнообразными видами, средствами и формами коммуникации» [3, п. 8.4 в)]. Указанную образовательную потребность необходимо учитывать в рамках всего образовательного процесса, в т. ч. в методике коррекционно-педагогической работы на учебных и коррекционных занятиях. Это означает необходимость особого внимания к обеспечению мотивации и специальной организации деятельности учащихся на каждом из них.

При организации образовательного процесса необходимо также учитывать, что легкая интеллектуальная недостаточность часто сочетается с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), нарушениями речи и другими нарушениями. Отметим, что учет ООП, вызванных РАС, в методике проведения учебных занятий в

настоящее время должного отражения еще не получил. В частности, требует раскрытия специфика участия в этих занятиях воспитателя сопровождения. Разработка соответствующих вопросов может рассматриваться как перспективное направление развития специальных методик обучения.

Одним из актуальных вопросов организации образовательного процесса является планирование коррекционных занятий. Совершенно очевидно, что учет ООП учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, которые имеют и другие нарушения, предполагает планирование коррекционных занятий соответствующей направленности, в частности с учащимися, имеющими РАС, по формированию социального поведения и по формированию навыков коммуникации и взаимодействия.

Таким образом, можно заключить, что специфика педагогической составляющей коррекционной работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью определяется учетом их ООП.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 05.12.2024 г., № 46-З // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/08/NPA/Kodeks-RB-ob-obrazovanii-2025.pdf (дата обращения: 21.02.2026).

2. Шинкаренко, В. А. Коррекция физических и (или) психических нарушений / В. А. Шинкаренко // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / Адуацыя і выхаванне ; редкол.: Г. И. Николаенко (отв. секр.) [и др.]. – Мн., 2015. – Т. 1. – С. 567.

3. Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22 ноября 2022 г., № 1026. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157 (дата обращения: 24.02.2026).

## ЛИЧНОСТНЫЕ, МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ И ПРЕДМЕТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ I–V КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Черневич Александра (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент**

Кодексом Республики Беларусь об образовании предусмотрено, что одним из образовательных стандартов специального образования должен быть образовательный стандарт специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью [1, ст. 264, п. 1.4]. Его обязательной составляющей являются требования к результатам освоения ими соответствующей образовательной программы [1, ст. 264, п. 2].

В образовательных стандартах общего среднего образования применительно к каждому учебному предмету определяются требования к личностным, метапредметным и предметным образовательным результатам [2]. Мы полагаем, что это актуализирует рассмотрение указанных результатов обучения применительно и к учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Действующая учебная программа по трудовому обучению для I–V классов первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью определяет традиционные для данного учебного предмета группы задач: формирования представлений и знаний; обогащения опыта учебно-трудовой деятельности и коррекции недостатков ее развития; формирования интереса, уважительного отношения к труду и проявляющихся в нем положительных качеств личности; изучения учащихся для определения разделов учебной программы по трудовому обучению, по которым оно будет организовано в VI–X классах [3]. Мы полагаем, что указанные задачи могут стать основой для определения личностных,

метапредметных и предметных результатов обучения по данной учебной программе, которые следует рассматривать в их взаимосвязи.

Например, воспитание самостоятельности как важнейшего личностного качества прямо связано с применением формирующихся знаний и умений, а высокая степень самостоятельности при выполнении практических заданий достигается по мере овладения учащимися знаниями, приемами труда и общетрудовыми умениями (ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение и др.).

Овладение этими умениями может быть отнесено к метапредметным образовательным результатам. При этом нужно иметь в виду научное обоснование специального формирования этих умений как стержневого направления коррекционно-развивающей работы в процессе трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью [4]. От владения ими зависит формирование не только самостоятельности, но и критичности, самооценки и др. личностных качеств, а также освоение приемов труда. Последнее соотносится с предметными образовательными результатами, но непосредственно зависит не только от развития тонкой моторики и зрительно-моторной координации, но и умений самоконтроля, относящихся к общетрудовым.

К предметным образовательным результатам следует отнести и овладение учащимися представлениями и знаниями, предусмотренными учебной программой по трудовому обучению. Данной программой предусматривается формирование у учащихся главным образом представлений и знаний, непосредственно применяемых ими при выполнении учебных заданий, что непосредственно влияет на достижение как метапредметных, так и личностных образовательных результатов.

Нами представлены общие подходы к решению вопроса личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов трудового обучения учащихся I–V классов. Данный вопрос требует дальнейшего изучения.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 05.12.2024 г., № 46-З // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/08/NPA/Kodeks-RB-ob-obrazovanii-2025.pdf (дата обращения: 27.02.2026).

2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 28 ноября 2025 г. № 199 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/-2025/12/W22544307p1765918800.pdf (дата обращения: 27.02.2026).

3. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для I–V классов первого отделения специальных школ, специальных школ-интернатов и иных учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2023/09/up-trud-1-5kl-spec-rus.pdf (дата обращения: 27.02.2026).

4. Шинкаренко, В. А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений специального образования с белорусским и русским языками обучения. – Мн. : Изд. центр БГУ, 2013. – 103 с.

## ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ РАБОТА С РЕБЕНКОМ С РАС ПО ПОДГОТОВКЕ К КРУЖКОВОЙ РАБОТЕ

**Чиникайло Валентина (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук, доцент**

Кружковая деятельность выступает значимым средством социализации ребёнка с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), однако её включение нередко сопровождается трудностями. Особую значимость приобретает предварительная подготовка ребёнка, обеспечивающая его успешность [2].

Подбор кружковой деятельности должен исходить из интересов ребёнка. Необходимо определить, какие виды деятельности вызывают у ребёнка устойчивый интерес, какие материалы и способы действий ему наиболее близки, в каких ситуациях он дольше сохраняет включённость, в чём проявляются его сильные стороны [1].

На первом этапе подготовительной работы формируем у ребенка представления о новой для него ситуации: что такое кружок, где проходят занятия, кто их проводит, что делают дети, какие материалы используются, как начинается и заканчивается занятие. В работе с детьми дошкольного возраста целесообразно использовать метод видеомоделирования (короткие видеофрагменты, отражающие основные правила поведения и особенности кружковой работы). Для детей школьного возраста также могут использоваться социальные истории; реальные предметы, связанные с кружковой деятельностью; просмотр фотографий. Необходимо заранее познакомить ребенка с маршрутом до помещения, входом в кабинет, внешним видом помещения, педагогом, рабочим местом ребёнка, деятельностью детей на занятии, а также с социальными правилами (приветствие, прощание, ритуалы).

Следующий этап предполагает непосредственное знакомство ребёнка с руководителем кружка и пространственной организацией помещения. Последовательно предъявляются основные составляющие предметно-пространственной среды: помещение кружка, рабочее место, материалы и оборудование, а также маршруты передвижения в пределах кабинета, здания. Ребёнка знакомят с тем, куда следует положить личные вещи, где размещаются необходимые материалы и куда их убирать после завершения деятельности, к кому обратится за помощью и т. д. При необходимости педагог совместно с ребёнком несколько раз воспроизводит данную последовательность действий, сопровождая её инструкциями, дополнительной визуализацией.

Третий этап – определение для ребёнка постоянного рабочего места и его знакомство с основными правилами, установленными в данном кружке. Знакомство с правилами кружка проводится постепенно, начиная с 1–2 правил (приветствия и прощания, подготовки / уборки рабочего места). Формирование правил поведения осуществляется с помощью различных приёмов: взрослый демонстрирует необходимое действие, затем организует его совместное выполнение с ребёнком, после чего побуждает ребёнка к самостоятельному воспроизведению по подражанию. Действия подкрепляются визуально. Рабочее место ребёнка обозначается фотографией, именем, цветом и т. п. На столе оставляют только те предметы, которые необходимо прямо сейчас. При необходимости могут использоваться простые метки, показывающие расположение предметов, а также визуальная последовательность деятельности ребёнка.

Четвертый этап – постепенное включение ребёнка в коллектив сверстников. Данный процесс начинаем с работы в паре по типу «деятельности рядом». По мере того как ребёнок начинает спокойно выдерживать присутствие одного сверстника и сохранять включённость в деятельность, количество детей может увеличиваться.

Введение кружковой деятельности в режим жизни ребёнка целесообразно осуществлять параллельно с формированием коммуникативных умений. Также дома родители включают в повседневный режим дня занятия по типу кружковой деятельности на регулярной основе, например 2 раза в неделю в одно и то же время. Такая организация позволит ребёнку привыкнуть к повторяемости, определённой продолжительности деятельности, а также одновременно осваивать коммуникативные умения, сопровождающие занятие. Важно установить, сколько времени ребёнок способен сохранять работоспособность и включённость даже в привлекательной для него деятельности. Если ребёнок может заниматься только 10–15 минут, именно такая продолжительность должна первоначально учитываться как дома, так и при посещении кружка, с последующим постепенным увеличением времени. Если же ребёнок, напротив, склонен глубоко погружаться в интересную деятельность и испытывает трудности с её завершением, то необходимо обучать его завершению занятия.

Таким образом, успешное включение ребёнка с РАС в кружковую деятельность требует специальной предварительной подготовки, включающей выбор подходящего вида деятельности, знакомство с пространством, педагогом, правилами, поэтапное введение в

режим жизни ребенка новой досуговой деятельности и постепенное введение его в коллектив сверстников.

Список использованной литературы

1. Информационно-методический сборник материалов по оказанию услуг в сфере культуры детям с РАС, для специалистов культурно-досуговых учреждений. / сост. С.С. Сургутсков. – Ханты-Мансийск, 2018 – 35 с.

2. Как организовать досуг для детей и подростков с нарушениями в развитии. – М. : Альпина ПРО, 2021 – 264 с.

## ИЗУЧЕНИЕ РИТМИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

**Швайба Мария (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Ритмическая способность является фундаментальной характеристикой речевой деятельности, а ее нарушение при дизартрии носит комплексный характер, затрагивая как моторные, так и сенсорные уровни организации. Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи из-за недостаточности иннервации мышц речевого аппарата (Е.Ф. Архипова). Ритм обеспечивает временную и смысловую организацию высказывания. В онтогенезе становление ритмической способности связано с доречевым периодом, когда происходит координация речедвигательных и слуховых образов [1; 2]. У детей с дизартрией ритмические нарушения занимают особое место, затрагивая речевой и двигательный анализаторы (Г.А. Волкова, Л.В. Лопатина, Л.И. Белякова, И.Ф. Павалаки, Л.А. Позднякова). Изучение ритмической способности предполагает решение задач, связанных с двумя процессами: восприятием ритма и его воспроизведением. Исследователи отмечают, что у детей с дизартрией страдает не только моторный компонент, но и способность к удержанию ритмической программы, наблюдаются трудности переключения, недостаточность слухового внимания и слухо-моторных координаций [3; 4].

Диагностика ритмической способности базируется на выявлении слухо-моторных и зрительно-моторных связей. В имеющихся исследованиях изучение ритмической способности представлено в структуре изучения особенностей речи детей. В ряде методик стоит задача изучения предпосылок этой способности: нейропсихологическое изучение слухо-моторных координаций; обследование восприятия и воспроизведения простых и акцентированных ударов (из методики Е.Ф. Архиповой); изучение слухо-зрительных связей (методика А.Р. Лурия, Л. Белмонта и Х. Бирча) [3; 5].

Нами было организовано экспериментальное изучение ритмической способности у детей с дизартрией 5 лет. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 12 г.Мозыря». В исследовании приняло участие 6 человек. Составленный нами комплекс диагностических заданий (по материалам О.В. Дедюхиной [5], Е.Ф. Архиповой [6]) включал три блока. *Блок 1. Исследование восприятия и воспроизведения ритма*: определение количества ударов; воспроизведение ударов; выделение акцентированных ударов на слух; воспроизведение акцентированных ударов; отстукивание слоговых цепочек; соотнесение ритма движений с речевым ритмом; воспроизведение речевого ритмического ряда по двигательному образцу; регулировка темпа речи и движений. *Блок 2. Исследование слоговой структуры и ритмического рисунка слова:* отхлопывание слогового контура слова; составление графической схемы; выделение ударного слога; соотнесение слова с ритмической схемой. *Блок 3. Исследование речевого дыхания*: тип дыхания в покое; дифференциация носового и ротового вдоха-выдоха; целенаправленность и сила выдоха; фонационный выдох.

Каждое задание оценивалось в баллах: 3 балла – правильное выполнение с первой попытки; 2 балла – незначительные ошибки, самостоятельное исправление; 1 балл –

грубые ошибки, выполнение после обучающей помощи; 0 баллов – отказ или невозможность выполнения. Полученные данные позволили выявить у детей с дизартрией трудности восприятия и воспроизведения ритма, недостаточность слухо-моторной координации и нарушения речевого дыхания.

Таким образом, исследования (Ю.О. Филатовой, Г.А. Волковой, Е.Ф. Архиповой и др.) создали теоретическую базу для понимания механизмов нарушений ритмической способности у детей. Актуальными для исследования остаются вопросы дифференциации ритмических нарушений при разных формах дизонтогенеза. Наше исследование показало, что у детей с дизартрией наблюдается системное нарушение ритмической способности, затрагивающее как восприятие, воспроизведение ритмических структур, так и предпосылки развития ритмической способности. В связи с этим перспективной является разработка комплексного интерактивного методического сопровождения коррекционных занятий для решения задач развития ритмических способностей у таких детей.

Список использованной литературы

1. Зимарин, Д. А. Ритм как основное составляющее речевого процесса / Д. А. Зимарин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2014. – № 3, часть 2. – С. 305–312.

2. Филатова, Ю. О. Ритм речи и движений у детей. Теоретические и прикладные проблемы логопедии : монография / Ю. О. Филатова. – М. : МПГУ, 2012. – 218 с.

3. Филатова, Ю. О. Характеристика неречевого ритма у детей с дизартрией и моторной алалией / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 27–35.

4. Петросян, Л. А. Особенности развития темпо-ритмических способностей у старших дошкольников с дизартрией / Л. А. Петросян, Н. С. Сухонина // Вестник науки. – 2022. – № 5, том 1. – С. 64–68.

5. Дедюхина, Г. В. Работа над ритмом в логопедической практике : метод. пособие / Г. В. Дедюхина. – М. : Айрес-пресс, 2006. – 64 с.

6. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.

## КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАЧИ ЗАНЯТИЙ В ОБЪЕДИНЕНИЯХ ПО ИНТЕРЕСАМ С УЧАЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В VI–X КЛАССАХ

**Шмарловская Полина (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент**

Кодексом Республики Беларусь об образовании определено, что образовательный процесс при реализации образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи в учреждениях образования (кроме детских школ искусств), может осуществляться в объединениях по интересам или индивидуально [1, ст. 229, п. 6]. На занятиях в этих объединениях создаются благоприятные организационные условия для решения в работе с учащимися с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) разных задач, в т. ч. коррекционно-развивающих. Наполняемость объединений по интересам для учащихся с ОПФР составляет от 6 до 8 человек [1, ст. 229, п. 8]. Если же они созданы для лиц с ОПФР и иных лиц в возрасте от 7 лет и старше, то их наполняемость не должна превышать 10 человек, включая не менее 3 человек с ОПФР [2, п. 12]. В Республике Беларусь накоплен немалый опыт создания в учреждениях образования объединений по интересам, в которые включаются и учащиеся с интеллектуальной недостаточностью [3]. Однако коррекционно-развивающая направленность этих занятий в научно-методической литературе должного отражения не получила, что и привлекло наше внимание к данному вопросу.

Ко времени обучения в VI классе учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью накапливают определенный запас представлений и знаний, опыт учебной деятельности и у них могут формироваться интересы к истории родного края, отдельным видам труда, природному окружению или другие. Развитие познавательных интересов мы выделяем как особую коррекционно-развивающую задачу, решение которой прямо определяет эффективность деятельности учащихся.

Коррекционно-развивающий потенциал занятий в объединениях по интересам связан и со спецификой их содержания. Так, занятия в объединениях технического профиля предполагают акцент на развитии общетрудовых умений (ориентировки в задании, планирования, самоконтроля и др.), как это делается на уроках и факультативных занятиях по трудовому обучению [4]. На занятиях же по растениеводству (эколого-биологический профиль) нужно учитывать необходимость организации регулярных наблюдений, что определяет задачи развития наблюдательности: умений выделять объект и задачи наблюдений; определять план их проведения; осуществлять процесс наблюдений; обрабатывать их результаты; делать выводы по результатам наблюдений.

Свою специфику будут иметь занятия и по другим профилям.

Как было отмечено выше, объединения по интересам могут быть организованы для лиц с ОПФР и иных лиц, что предполагает совместное проведение занятий. Также объединения по интересам могут быть разновозрастными [1, ст. 229, п. 7]. Эти возможности важно использовать для решения задач развития у учащихся с интеллектуальной недостаточностью умений социального взаимодействия и регуляции поведения в коллективе.

Реализация названных задач требует обеспечения специального педагогического руководства деятельностью учащихся данной категории, которое учитывает свойственные им недостатки психического развития. Однако необходимо принимать во внимание и наличие у них определенного опыта. Так, объем учебных занятий по трудовому обучению (до 10 часов в неделю в X классе) позволяет не только формировать интересы учащихся к определенным вида труда, но и обеспечивать успешность их включения в занятия в объединениях по интересам, в т. ч. совместно с учащимися других категорий. Это является важной предпосылкой для решения задач обеспечения развития самостоятельности, способности к самовыражению и других задач личностного развития.

Таким образом, занятия в объединениях по интересам могут быть направлены на решение комплекса коррекционно-развивающих задач.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 05.12.2024 г., № 46-З // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/08/NPA/Kodeks-RB-ob-obrazovanii-2025.pdf (дата обращения: 21.02.2026).

2. Положение об учреждении дополнительного образования детей и молодежи : утв. постановлением Министерства образования Респ. Беларусь от 25 июля 2011г. № 149 : в ред. от 12 декабря 2024 г. № 189 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=W21124261 (дата обращения: 21.02.2026).

3. Евтушенко, И. В. Занятия в объединениях по интересам как средство оптимизации трудового воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью / И. В. Евтушенко, В. А. Шинкаренко // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2021. – № 2. – 30–34.

4. Шинкаренко, В. А. Факультативные занятия по трудовому обучению с учащимися с интеллектуальной недостаточностью классов интегрированного обучения и воспитания / В. А. Шинкаренко //Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 5. – С. 47–52.

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДОВЫХ РЕСУРСОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Шуканова Виктория (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Одной из ключевых проблем обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является их повышенная сенсорная чувствительность и трудности переработки информации. Традиционная классно-урочная система с ее обилием стимулов (шум, яркий свет, резкие запахи, тактильные контакты) часто становится источником нежелательного поведения для ребенка с РАС, провоцируя полевое поведение, самостимуляцию (стимминг) или агрессию.В современной дефектологии все больше

внимания уделяется не только индивидуальной работе специалиста, но и средовым ресурсам [1, с. 101].

Данная работа направлена на разработку и обоснование проекта по использованию специально организованных средовых ресурсов для снижения проявлений нежелательного поведения, повышения учебной успеваемости и социальной активности учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

В ходе наблюдения за испытуемыми была выявлена необходимость внедрениямодификации среды в классе, в следствие чего был разработан проект. С целью визуализации пространства для каждого ученикасоздается индивидуальное расписание в виде карточек PECS, отображающее последовательность уроков и перемен. Для структурирования перемещений внедряется маркировка границ зон активности (зона отдыха и релаксации, учебная зона), каждая из которых обозначается цветной клейкой лентой на полу. Организуются и рабочие места учащихся: парты располагаются таким образом, чтобы минимизировать зрительный контакт с соседями. Для некоторых учащихся могут использоваться балансировочные подушки для удовлетворения потребности в движении во время урока. На стенах размещаются коммуникативные доски, представляющие собой крупные плакаты с изображениями основных эмоций и правилами поведения [2, с. 52]. В тихой части класса организуется сенсорная зона, которая включает в себя модули, утяжеленные одеяла, наушники с шумоподавлением, кинетический песок, световой проектор и тактильные панели. Данный ресурс направлен на снижение сенсорной перегрузки и предоставление возможности «уйти в себя» для восстановления [2, с. 53].

Адаптивная среда вводится постепенно. Специалистами ведутся дневники наблюдения, фиксируя:количество эпизодов нежелательного поведения (вокализации, уходы из класса, агрессия); время продуктивной деятельности за партой; частоту использования сенсорной зоны.

Ожидаемые результаты проекта:

1. Эмоционально-волевая сфера: снижение частоты использования стереотипий (раскачиваний, взмахов руками) в стрессовых ситуациях, так как у детей появляется возможность удовлетворить сенсорный голод социально-приемлемым способом. Сокращение количества попыток убежать из класса или хаотично перемещаться по нему достигается за счет четкой маркировки пространства. Дети усваивают, где «место работы», а где «место отдыха».

2. Учебная деятельность: рост средней продолжительности продуктивной деятельности достигается за счет появления возможности регулировать сенсорную нагрузку (использование наушников, утяжелителей) – ученики дольше удерживают внимание на учебном материале, что значительно сказывается на академической успеваемости. Снижение количества проявлений резких вспышек агрессии и смен настроения обеспечивается наличием индивидуального расписания, дающего ощущение контроля и безопасности.

3. Социальная активность: повышению социальной активности в другое время способствует наличие сенсорной зоны. Зная, что у них есть возможность восстановиться, дети смелее инициируют контакты со сверстниками на переменах (совместные игры в классе, общение). Снижается количество конфликтов на почве сенсорного дискомфорта (например, когда один ребенок случайно задевает другого в тесноте).

Одним из важных условий реализации проекта является наличие индивидуального подхода: то, что успокаивает одного ребенка (утяжеленное одеяло), может раздражать другого. Также недостаточно просто создать уголок сенсорной разгрузки — детей нужно обучить правилам его использования, чтобы он не стал местом для избегания занятий, а использовался по прямому назначению – для восстановления.

Разработанный проект подтверждает положение о том, что среда является мощным коррекционным ресурсом. Для учащихся с РАС среда — это не просто фон, а активный участник образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

2. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи : методическое пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррои, О. П. Комарова ; под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

## СОЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Ященко Алеся (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель**

Наличие проблемного поведения существенно затрудняет адаптацию, социализацию и обучение учащихся с расстройством аутистического спектра (РАС), одновременно создавая напряжённую среду для их сверстников, родителей и педагогов. Такое поведение способствует росту рисков социальной изоляции, снижению академической мотивации и усилению стигматизации (навешивание негативных социальных ярлыков и проявления дискриминации), что в совокупности усугубляет барьеры для включения ребёнка с РАС в образовательное и социальное пространство.

В контексте коррекции поведенческих нарушений у детей с РАС особую значимость приобретает метод социальных историй. Они представляют собой короткие, логически завершенные, персонализированные истории, представленные в виде картинок, фокусирующихся на демонстрации социально приемлемого поведения в различных общественных ситуациях, а также на разъяснении правил и этических норм [1]. Метод социальных историй широко применяется для формирования у учащихся с РАС ряда социальных и поведенческих компетенций:

1. Коррекция поведения в ситуациях, связанных с изменением привычных рутин;
2. Овладение коммуникативными навыками и навыками игры со сверстниками;
3. Понимание абстрактных понятий (например, время);
4. Пониманию действий, местоимений, предлогов и других грамматических конструкций [2].

Для выявления эффективности использования социальных историй как средства коррекции проблемного поведения у учащихся с расстройством аутистического спектра школьного возраста проведено исследование. Данные наблюдения за проявлениями проблемного поведения у испытуемых фиксировались в ранее разработанном чек-листе [3].

| Дата и время | Предшествующее событие (опишите место, людей, действия) | Поведение (опишите то, что вы видите) | Последствия (что делал специалист, как вел себя ребенок) | Анализ причин поведения |
|---|---|---|---|---|

У испытуемых отмечаются следующие особенности поведения в различных условиях: крик, плач, проявление агрессии. Анализ чек-листа наблюдения показал, что такое проблемное поведение в 80 % случаев связано с гиперчувствительностью к громким звукам. Эти данные позволили сделать вывод, что причиной нежелательного поведения является сенсорная перегрузка.

На основании полученных результатов разработана стратегия коррекции проблемного поведения, обусловленного сенсорной перегрузкой, с применением метода социальных историй. Для реализации стратегии созданы социальные истории «Когда слишком много людей вокруг» и «Громкие звуки могут меня пугать», в которых определены: стиль оформления, центральное действующее лицо (испытуемый) и иллюстративный материал. Каждое успешное применение и закрепление стратегий, описанных в историях, сопровождается позитивным подкреплением.

**Пример социальной истрии «Громкие звуки могут меня пугать»**

Результаты повторного наблюдения за проявлениями проблемного поведения подтвердили эффективность применения метода социальных историй. Дополнительным фактором коррекции стало внедрение индивидуальных средств защиты от сенсорной перегрузки — в частности, использования наушников испытуемыми.

Список использованной литературы

1. Грей, К. Социальные истории: инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / К. Грей. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. – 432 с.

2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – 10-е изд. – М. : Теревинф, 2016. – 288 с.

3. Сандберг, М. Руководство. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / М. Сандберг. – Ришон ле-Цион : MEDIAL, 2008. – 275 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ САМОПОЗНАНИЯ И САМОПРИНЯТИЯ СЕБЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Агей Ирина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М. А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Юношеский возраст (от 15 до 21 года) является решающим этапом в становлении личности, когда происходит переход от детской зависимости к взрослой ответственности. Согласно теории Эрика Эриксона, центральной задачей этого периода является поиск собственной идентичности и ответ на вопросы: «Кто я?» и «Каково моё место в мире?». Ключевыми процессами, обеспечивающими психологическое здоровье и гармонию человека, становятся глубокое самопознание и искреннее самопринятие.

Цель данного исследования — теоретически обосновать значимость процессов самопознания и самопринятия в юношеском возрасте и систематизировать практические психологические методы, способствующие формированию адекватной «Я-концепции» и гармоничному развитию личности в этот период.

Самопознание в юности — это не просто накопление фактов о себе, а глубокая аналитическая работа. Ведущим механизмом здесь выступает рефлексия — способность человека направлять внимание на свои внутренние процессы и анализировать их. Эффективные способы самопознания включают ведение дневника (рефлексивное письмо) с описанием своих чувств и реакций; психологическое тестирование с использованием научно обоснованных методик; арт-терапевтические практики, такие как рисование, лепка или коллажирование. Без самопознания самопринятие рискует превратиться в самообман, а без самопринятия самопознание может стать болезненным «самокопанием», ведущим к росту тревожности и депрессивным состояниям. Для юношеского возраста важно понять, что личность — это не застывшая форма, а динамический процесс. Познавая себя, человек открывает зоны роста, а принимая себя — находит ресурс для развития. Тренинг «Любовь и принятие себя» — это актуальный инструмент современности, помогающий сохранить внутреннюю свободу и следовать своим целям вопреки общественному давлению. Он позволяет проработать скрытую самокритику и старые обиды, которые часто прячутся за маской внешней “успешности”.

Самопознание и самопринятие являются фундаментом, на котором строится психологическое благополучие взрослого человека. В юношеском возрасте развитие этих навыков позволяет не только успешно пройти кризис идентичности, но и заложить базу для здоровых межличностных отношений. Осознанная работа над собой — через рефлексию, терапевтические техники или тренинги — превращает “трудный возраст” в период обретения внутренней силы и целостности.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. — М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.

2. Кон, И. С. Психология ранней юности: (Метод. пособие для классных руководителей). — М. : Просвещение, 1989. — 255 с.

3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М. : Академия, 2006. — 608 с.

4. Нэфф, К. Самосострадание. О силе сочувствия и доброты к себе. — М. : МИФ, 2021. — 352 с.

5. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.

6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.

# ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ПОДРОСТКОВОГО БУНТА КАК МЕХАНИЗМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

**Алексеева Ангелина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

Проблема протестного поведения подростков остается одной из наиболее дискуссионных в современной социальной педагогике и психологии. Традиционно бунт воспринимается как нарушение социального порядка, требующее коррекции. Однако, как показывает историко-культурный анализ, протестные практики молодежи являются не случайным сбоем, а закономерным механизмом социокультурной самоидентификации, присущим различным эпохам. Понимание исторической эволюции форм протеста позволяет переосмыслить подходы к воспитанию и выстроить более эффективные стратегии взаимодействия с подростками.

Протестное поведение как форма отделения от мира взрослых сопровождает человечество на протяжении всей истории, меняя внешние проявления, но сохраняя функцию самоидентификации.

В первобытных обществах протест был институционализирован в ритуалах инициации. Подросток должен был пройти через суровые испытания, символизирующие «смерть» ребенка и «рождение» взрослого. Это был контролируемый, ритуализированный протест, встроенный в культуру [1].

В античную эпоху (Спарта, Афины) протест проявлялся в форме состязательности и преодоления. Спартанское воспитание намеренно провоцировало подростков на борьбу за выживание, формируя воинский этос через физическое и психологическое напряжение [2].

В средневековой Европе, в рамках цеховой системы, протест учеников и подмастерьев выражался в противостоянии с мастером. Через отрицание авторитета наставника и поиск собственного стиля юноша утверждал себя как самостоятельного мастера. Этот период можно рассматривать как прообраз профессиональной самоидентификации через конфликт поколений [3].

Эпоха романтизма (XIX век) придала протесту мировоззренческое измерение. Литературные герои (например, гётевский Вертер) стали образцами для подражания, транслируя разочарование в «мире отцов». Протест перестал быть только возрастным явлением и превратился в осознанную культурную позицию, способ конструирования собственной идентичности через отрицание ценностей старшего поколения [4].

XX век стал эпохой многообразия форм молодежного протеста:

начало века: движение «Перелетные птицы» в Германии – протест против индустриализации и урбанизации, поиск «естественности».

1920–1930-е: поколение «потерянных» – разочарование в идеалах отцов после Первой мировой войны.

1950–1960-е: «золотой век» молодежной контркультуры (рок-н-ролл, стиляги, хиппи). Протест приобретает политический и экзистенциальный характер (антивоенное движение, сексуальная революция).

1970-е: панки – агрессивный нигилизм, отрицание не только социальных норм, но и самой идеи гармонии [5].

На рубеже XX–XXI веков протест перемещается в виртуальную среду. Интернет создает новые формы самоорганизации: мемы, флешмобы, кибератвизм. Цифровой эскапизм (уход в игровые миры, создание контента для TikTok) также может рассматриваться как форма самоидентификации через отрицание реальности взрослых.

Психологическое содержание протестного поведения раскрыто в трудах классиков. Л.С. Выготский связывал протест с развитием понятийного мышления, позволяющего критически оценивать действительность [6]. Э. Эриксон ввел понятие «кризиса идентичности», где бунт выступает способом обретения себя через отрицание навязанных ролей [7].

Интересно, что институционализированные формы протеста (по типу инициаций) не были отмечены никем, что подтверждает тезис о том, что в современном обществе утрачены ритуалы перехода, и подростковый бунт протекает стихийно, что повышает риск его деструктивности.

Проведенный историко-культурный анализ позволяет утверждать, что подростковый протест является универсальным механизмом социокультурной самоидентификации. Эволюция его форм от ритуализированных инициаций до сетевой активности демонстрирует, что бунт имманентно присущ подростковому возрасту и выполняет функцию обновления культуры.

Список использованной литературы

1. Арьес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф.Арьес. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.

2. Журак, В.В. Воспитание в античной Спарте / В.В. Журак // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 87–93.

3. Ле Гофф, Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. – М. : Прогресс, 1992. – 376 с.

4. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 1994. – 484 с.

5. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.

6. Выготский, Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5–242.

7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Андросик Нонна (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – Е. К. Погодина, старший преподаватель**

Подростковый возраст – это ответственный и трудный период в формировании личности. Это возрастной промежуток становления характера человека, усвоения правил и норм поведения, сопровождающийся изменениями в психологической, эмоциональной и социальной сферах.

Формирование коммуникативных компетенций у подростков связано с рядом трудностей, обусловленных как внешними, так и внутренними факторами. Цифровизация общества значительно облегчает процесс коммуникации, но снижает развитие навыков невербального общения, умения вести конструктивный диалог, существенно затрудняет межличностное взаимодействие. Дефицит живого общения и психологические особенности подросткового возраста часто приводят к непониманию и конфликтам в общении. Негативный опыт взаимодействия ведет к росту социальной тревожности, неумению работать в команде, неспособности договариваться, одиночеству.

В научной литературе подростковый возраст рассматривается как критический этап онтогенеза и переход от детства к взрослости. В этот период повышается возбудимость, раздражительность, импульсивность, утомляемость и неуверенность, что приводит к формированию характерных тревог, связанных с образом тела и физическим «Я» [1]. Завышенные притязания у подростков не всегда совпадают с реальностью, что приводит к конфликтам со сверстниками и взрослыми.

Коммуникативная компетентность – синтез человеческих способностей, которые помогают обеспечивать эффективное взаимодействие с людьми. Ю.Н. Емельянов характеризует данный феномен как идейно-нравственную категорию, которая формирует систему человеческих ценностей, мировоззрения, самоощущения, обеспечивающих

эффективную коммуникацию. Автор отмечает, что коммуникативная компетентность – это степень личного социального опыта человека, который необходим для успешного функционирования в обществе [2].

Л.А. Петровская рассматривает коммуникативные компетенции как неотъемлемую часть социальной компетентности, и ставит акцент на том, что коммуникативные способности не являются статичными, они формируются в условиях постоянных взаимодействий между людьми и длительной практики [3]. Коммуникативные компетенции помогают индивиду выстраивать грамотную стратегию поведения в процессе общения, способствуют гибкому поведению в ситуации коммуникации.

Эмпирическое исследование уровня развития коммуникативных компетенций подростков было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 62 г. Минска имени Г.Ф. Захарова». В нем приняли участи учащиеся 7-х классов в возрасте 12–13 лет.

По результатам проведенного исследования выявлено, что для 68 %респондентов свойственны неконструктивные способы общения. Большинство учащихся склонны к зависимому стилю общения (36 %). Такой стиль поведения проявляется в неспособности выражать свое мнение, подростки подвержены чужому влиянию и демонстрируют позицию «снизу» по отношению к своему партнеру по коммуникации.

Треть респондентов используют агрессивный стиль поведения в общении (32 %). Такие подростки стремятся доминировать в ситуации коммуникации, в общении используют критику и давление, что может провоцировать конфликты в коллективе.

Компетентный стиль выявлен у 32 % учащихся. Такие люди четко и прямо выражают свои чувства и мысли, умеют слушать, при этом уважая своего собеседника, конструктивно реагируют на провокации.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что учащиеся подросткового возраста не обладают достаточным уровнем сформированности коммуникативных навыков и умений. Подростковый период является сензитивным периодом для освоения навыков межличностного взаимодействия [4]. Для педагогического коллектива важной задачей является не упустить благоприятный период для формирования коммуникативных компетенций. Необходимо не просто передать знания, а создать и организовать такие условия, которые будут стимулировать процесс развития навыков.

Развитие коммуникативных компетенций необходимо рассматривать как базовое условие успешного вхождения подростков в процесс взросления и социальной мобильности.

Список использованной литературы

1. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

2. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: учебно-методическое пособие / Ю. Н. Емельянов. – М. : Просвещение, 1995. – 183 с.

3. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 2017. – 216 с.

4. Погодина, Е. К. Роль социально-педагогической и психологической службы учреждения образования в формировании у подростков навыков конструктивного поведения / Е. К. Погодина // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 306–310.

# ПРОГРАММА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЯМИ С НАЛИЧИЕМ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

**Барашкова Анна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

В условиях современного общества особое внимание специалисты социально-педагогической сферы уделяют семьям с наличием социального риска, к которым, прежде всего, относят семьи переселенцев (беженцев и мигрантов), многодетные, малообеспеченные, нетрадиционно верующих, с родителями-инвалидами, с детьми-инвалидами, безработных, с осужденными членами семьи и др.) [1].

Как показывает социально-педагогический анализ, практически в каждом учреждении образования есть семьи с детьми-инвалидами и родителями-инвалидами, а также семьи переселенцев, которые часто сталкиваются с множеством трудностей, включая финансовые, социальные и эмоциональные [2]. В связи с этим своем исследовании мы особое внимание отвели этим категориям семей. С целью их эффективной поддержки нами была разработана программа, направленная на улучшение взаимодействия педагога социального с семьями, находящимися в условиях социального риска. Реализация программы осуществлялась на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Калинковичи». В данном учреждении образования обучаются 10 детей-инвалидов, дети из 1 семьи переселенцев и 2 семьи, в которых родители-инвалиды.

Разработанная программа включает в себя диагностику потребностей, создание безопасного пространства для общения, обучение и информирование родителей, а также организацию групп поддержки.

Основной целью программы является создание системы поддержки для семей с детьми-инвалидами и родителями-инвалидами и семей переселенцев, способствующей их социальной интеграции и улучшению качества жизни. Задачи программы включают:

1. Проведение диагностики потребностей семей.
2. Обеспечение информационной поддержки родителей.
3. Организация мероприятий для социализации детей и родителей.
4. Содействие в поиске ресурсов и услуг.

Описание программы:

1. Диагностика потребностей. На первом этапе программы проводилась диагностика потребностей семей. Педагог социальный проводил индивидуальные беседы с родителями, в ходе которых выявлялись основные проблемы и потребности. Использовались анкеты и опросники для более точной оценки ситуации.

2. Создание безопасного пространства. В рамках программы были организованы групповые встречи, на которых родители могли делиться своим опытом и проблемами. Это создало атмосферу доверия и взаимопомощи, что способствовало улучшению эмоционального состояния участников.

3. Обучение и информирование. Педагог социальный проводил семинары и тренинги для родителей, на которых обсуждались темы, связанные с правами инвалидов, доступными ресурсами и программами поддержки. Это дало возможность родителям лучше ориентироваться в системе социальной помощи.

4. Организация групп поддержки. Были созданы группы поддержки для переселенцев, где они могли обмениваться опытом, получать моральную поддержку и находить новых друзей. Также проводились совместные мероприятия для детей и родителей, такие как мастер-классы и спортивные соревнования.

Применение программы на практике. Программа была реализована в течение трех месяцев в рамках практики. В ходе работы были достигнуты следующие результаты:

1. Повышение информированности. Участники семинаров отметили, что получили полезную информацию о возможностях социальной помощи, что помогло им лучше понимать свои права и доступные ресурсы.

2. Создание сообщества. Группы поддержки стали местом, где родители могли делиться своими переживаниями и находить поддержку у других семей, что способствовало снижению чувства изоляции.

3. Улучшение эмоционального состояния. По результатам опросов участники отметили улучшение своего эмоционального состояния и уверенности в себе благодаря поддержке со стороны других родителей и педагога.

4. Социализация детей. Дети, участвующие в совместных мероприятиях, проявили большую активность и заинтересованность, что способствовало их социализации и развитию коммуникативных навыков.

Разработанная программа взаимодействия педагога социального с семьями в условиях социального риска показала свою эффективность. Она не только помогла семьям с инвалидами и переселенцам получить необходимую информацию и поддержку, но и способствовала созданию сообщества, где родители могут чувствовать себя услышанными и поддержанными. Результаты практики подтверждают важность такого подхода и необходимость его дальнейшего развития для улучшения качества жизни семей в сложных социальных условиях.

Список использованной литературы

1. Иванова, Н. П. Социально-педагогическая работа с семьями группы риска: теория и технология / Н. П. Иванова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2021. – 192 с.

2. Климович, А. В. Психологическая помощь вынужденным переселенцам и беженцам : метод. рекомендации / А. В. Климович. – Гродно: ГрГУ, 2023. – 65 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ И ЕЁ СТРУКТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КИТАЯ

**Ван Шуан (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Гуйлиньский профессиональный колледж информационных технологий)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Высшие профессиональные колледжи Китая являются важным звеном системы профессионального образования, подготавливая специалистов среднего звена для различных отраслей экономики (инженерия, сервис, медицина, образование). Обучение в данных учебных заведениях сочетает теоретические курсы с интенсивной производственной практикой на предприятиях-партнерах, что создает специфические стрессовые факторы для студентов: адаптация к производственным условиям, выполнение технических задач, подготовка к профессиональным квалификационным экзаменам. Психологическая устойчивость выступает в качестве важнейшего условия эффективной адаптации студентов к текущим образовательным и профессиональным реалиям, а также играет ключевую роль в формировании их профессиональной компетентности [1].

Цель данной научной статьи заключается в углубленном анализе понятия «психологическая устойчивость студентов китайских высших профессиональных учебных заведений», а также в выявлении и систематизации её структурных компонентов с учетом специфики педагогической и образовательной среды Китая. Вышесказанное способствует более точному пониманию механизмов формирования и развития психологической устойчивости в контексте национальной системы профессионального образования и позволяет определить основные направления её поддержки и педагогического воздействия.

Под психологической устойчивостью студентов высших профессиональных колледжей Китая понимаем динамическое интегральное свойство личности, которое обеспечивает способность адаптироваться к условиям профессионального обучения (теоретические курсы, производственная практика), преодолевать стрессовые ситуации (неудачи в практике, подготовка к аттестации), сохранять мотивацию к профессиональному развитию и успешно интегрироваться в рынок труда Китая [2].

Структура психологической устойчивости студентов китайских высших профессиональных колледжей представлена тремя взаимосвязанных компонентами, которые адаптированы к специфике профессионального образования и обеспечивают профилированную поддержку их личностного и профессионального развития:

1. Профессионально-когнитивный компонент.

Включает осознание целей профессиональной подготовки, понимание требований рынка труда Китая к специалистам среднего звена, способность анализировать технические задачи и принимать решения в процессе производственной практики. Для студентов китайских колледжей этот компонент формируется при изучении профессиональных дисциплин и выполнении проектов совместно с предприятиями-партнерами.

2. Эмоционально-волевой компонент.

Характеризуется способностью управлять стрессом при выполнении опасных или сложных производственных операций, регулировать эмоции при получении критики от руководителя практики, сохранять уверенность в собственных профессиональных способностях. Для китайских студентов данный компонент включает адаптацию к интенсивному режиму обучения и семейным ожиданиям по поводу трудоустройства.

3. Поведенческо-адаптивный компонент.

Проявляется в активных стратегиях преодоления трудностей (поиск помощи у руководителя практики, участие в конкурсах профессионального мастерства), соблюдении трудовой дисциплины на предприятиях и готовности к саморазвитию в рамках выбранной профессии. Отсутствие деструктивных поведенческих паттернов (прокрастинация, отказ участвовать в практике) является значимым признаком эффективности данного компонента [1].

Все три компонента функционируют в тесной взаимосвязи: профессионально-когнитивные представления формируют эмоциональное отношение к профессии, а поведенческо-адаптивные стратегии активизируют внутренние ресурсы при адаптации к производственной среде. Такой взаимодействующий механизм обусловливает эффективность профессионального развития и психологической устойчивости студента.

Таким образом, психологическая устойчивость студентов китайских высших профессиональных колледжей является многокомпонентным образованием, включающим профессионально-когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческо-адаптивные характеристики. Понимание структуры психологической устойчивости позволяет разработать программы психологической поддержки для студентов, например, тренинги саморегуляции на производственной практике, консультации по профессиональной адаптации и интегрировать в учебные планы подготовки будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Чжан, Цзюнья. Психология профессиональной адаптации студентов высших профессиональных колледжей Китая / Цзянья Чжан. – Пекин: Педагогическое издательство КНР, 2019. – 256 с.

2. Ван, Ли. Факторы формирования психологической устойчивости студентов технических специальностей Китая / Ли Ван. – Шанхай: Шанхайский педагогический университет, 2021. – 198 с.

# ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ТРАВМ РОДИТЕЛЕЙ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ. МЕХАНИЗМЫ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОЙ ПЕРЕДАЧИ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА В СИСТЕМЕ «РОДИТЕЛЬ – РЕБЁНОК»

**Вегера Анна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель**

Фундаментальной средой для каждого человека является семья. Это среда, в которой ребенок учится «правилам жизни». Окружающая обстановка в этот момент оказывает прямое влияние на психологическое развитие. Если ребенок растет с агрессивными, вечно недовольными, холодными или отчужденными родителями, он становится враждебным, отстраненным, эмоционально нестабильным.

Люди, прожившие в подобных условиях, часто проецируют собственный негативный опыт на своего ребенка и демонстрируют знакомое поведение, усвоенное за время проживания в родительской семье. Подобный подход приводит к тому, что в одной семье из нескольких поколений вырастают либо агрессоры, либо жертвы с враждебным взглядом на мир [1].

Важно понимать, что травма возникает тогда, когда внешнее воздействие превышает внутренние ресурсы человека для совладания с ситуацией. Марк Уолинн описывает синдром «мертвой матери» – психологическое состояние, при котором мать физически присутствует, но эмоционально недоступна для ребенка. Паттерны поведения были унаследованы от собственной родительницы, лишившейся матери в раннем возрасте. Она не знала, что должна была давать мать, следовательно, не могла дать это своему ребенку [2].

В рамках данного исследования было проведено включенное наблюдение, за тремя поколениями женщин в семье N, позволяющее проследить за переходом эмоционального дефицита в воспитательный шаблон.

Первое поколение (бабушка) характеризуется выраженным эгоцентризмом. Её материнство пришлось на период отсутствия культуры психологической помощи, что способствовало нормализации отстраненности: игнорирование базовых потребностей детей (например, безразличие к школьной жизни дочери; перенос родительских обязанностей на других) и использование пассивной агрессии в виде длительного молчания стали основными инструментами взаимоотношений. Этот холодный стиль воспитания сформировал основу для травмы у следующего поколения.

Второе поколение (мать) демонстрирует наследование деструктивных механизмов. Будучи предоставленной самой себе в детстве, она выработала защитный паттерн поведения в виде неспособности проявлять теплые чувства при открытом доступе к агрессии. В её методах воспитания отмечается физическое присутствие, сочетаемое с полной эмоциональной недоступностью. Запрет на детские проявления (обесценивание желаний ребенка, выбор функциональных подарков вместо эмоционально значимых) и манипуляция чувством вины через образ «жертвы» стали способом компенсации собственной внутренней пустоты. Метод «наказания тишиной», унаследованный от её матери, применялся как средство тотального контроля, лишая ребенка чувства безопасности.

Третье поколение (дочь-автор) стало точкой осознания и попытки прерывания этой цепи. Первичная реакция на подобную среду выражалась в отдалении от матери, замещение материнского образа другими женскими фигурами. Взрослый период характеризуется выраженной потребностью в компенсации дефицита детского этапа. Покупка игрушек, выбор яркой одежды и поиск признания – выступают не как признак инфантилизма, а как процесс восстановления «внутреннего ребенка», которому долгое время отказывали в праве на проявление эмоций и желаний.

Данный пример подтверждает, что отсутствие эмоционального ресурса у матери, вызванное её собственным травматичным опытом, лишает ребенка возможности

гармоничного развития. Результатом такого опыта являются низкая самооценка, аутоагрессия, эмоциональная нестабильность. Человеку кажется, что он недостоин любви, не может определиться в жизни, не понимаете свои потребности и ценности. Процесс проработки травматического опыта начинается с признания самого факта наличия проблемы. В случаях, когда самостоятельная рефлексия затруднена, важным шагом становится обращение к специалисту. Для прерывания цикла межпоколенческой передачи травм необходимо внедрение концепции осознанного родительства, что подразумевает не только психологическую подготовку к появлению ребенка, но и целенаправленное развитие эмоционального интеллекта у подрастающего поколения.

Список использованной литературы

1. Тсабари, Ш. Воспитание ребенка начинается с себя. Как осознанный подход помогает растить счастливых и самостоятельных детей / Шефали Тсабари [перевод с английского А. Симагиной]. – М. : Эксмо, 2023. – 352 с.

2. Уолинн, М. Это началось не с тебя. Как мы наследуем негативные сценарии нашей семьи и как остановить их влияние / Марк Уолинн [перевод с английского Е. П. Цветкова] – М. : Эксмо, 2020. – 290 с.

## ПРИЧИНЫ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ

**Витковская Виктория (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр пед. наук**

Под «*Агрессией»* подразумевается сложное поведенческое явление, характеризующееся враждебными или деструктивными действиями, которые в свою очередь могут проявляться в различных формах как физическое насилие, словесные оскорбления, вербальные угрозы и т. д.

Социальные кризисы и проблемы, происходящие в современном обществе, отрицательно влияют на психику детей, порождая тревожность, напряженность, озлобленность, жестокость и насилие. Особенно это заметно у подростков так как «Подростковый возраст» – это период, характеризующийся интенсивным развитием личности, самоопределением и поиском своего места в социуме и гормональными перестройками. Поэтому агрессивное поведение у подростков приобретает особую выраженность и специфические черты.

Анализируя основные причины возникновения агрессивного поведения, можно выделить следующие социально-психологические факторы: семья, социум, средства массовой информации и личностные особенности подростка.

Семейная среда играет фундаментальную роль в формировании личности и поведения подростка: 1) *конфликты и насилие* (если подросток видел на протяжении всей его жизни только ссоры, крики, физическое или эмоциональное насилие, то для него это будет считаться нормой); 2) *отсутствие эмоциональной поддержки* (недостаток заботы, тепла и понимания со стороны родителей вызывает чувство отверженности, которое может перейти в агрессию); 3) *Гипоопека и Гиперопека* (полное отсутствие или чрезмерная опека могут привести к трудностям в социализации, что может привести к фрустрации); 4) *Непоследовательность воспитания* (Противоречивые требования от родителей создают у подростка ощущение неопределенности, что может привести к агрессии);

*Социум* - один из важнейших факторов становления поведения. И различные формы агрессивного поведения также возникают при общении со сверстниками: *групповое давление* (желание быть принятым в компанию может подталкивать подростка к совершению агрессивных поступков), *подражание* (авторитетные или популярные члены в компании, демонстрирующие агрессивное поведение, могут стать образцом для подражания), *социальное научение* (подростки учатся, наблюдая за другими и поэтому, если

агрессия оказывает положительный результат в достижении любой цели, то он может продолжить ее использовать).

Следующим фактором, влияющим на формирование агрессивного поведения, являются *средства массовой информации*. Сообщение о насилии и агрессии могут активизировать в зрителях скрытие потребности и склонности, а также агрессивные идеи.

Индивидуальные черты характера и психологическое состояние подростка также играют значительную роль. Например как *низкая самооценка и неуверенность в себе* (подросток с низкой самооценкой может пытаться компенсировать свою неуверенность агрессией), *фрустрация и неуспех* (если у подростка не получается достичь желаемого успеха в учебе, то это также может привести к агрессии), *повышенная возбудимость и импульсивность, неумение отстаивать свои границы и неумение контролировать свои потребности и эмоции, задержка психического развития, стремление к самоутверждению, переживание стресса и тревоги.*

У подростков агрессия часто обусловлено стремлением к самоутверждению, поиском независимости и своего места в социуме, а ткже реакцией на фрустрации. На развитие агрессии также влияют социальные факторы, такие как давление сверстников, примеры из медиа, а также особенности семейного воспитания и школьной среды.

Список использованной литературы

1. Сербина Л. Ф. Особенности агрессивного поведения подростков / Л. Ф. Сербина// Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011 [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 08.10.2022).

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Власенко Анастасия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М.А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Современная система образования Республики Беларусь ставит перед учреждениями общего среднего образования задачу не только передачи знаний, но и формирования социально адаптированной, законопослушной личности. Особую актуальность эта задача приобретает в работе со старшеклассниками, которые в силу возрастных психоэмоциональных особенностей подвержены влиянию различных социальных рисков [1]. Как показывает практика, эффективность профилактической работы напрямую зависит от глубины понимания проблемной ситуации и качественной диагностики, позволяющей выявить реальный уровень правовой грамотности учащихся, их отношение к девиациям и особенности социального окружения [3; 7].

Целью данной работы является анализ результатов диагностического исследования, проведенного среди учащихся 10 «А» и 11 «Б» классов ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозыря», и определение на его основе оптимальных направлений профилактической работы. Проблема заключается в противоречии между существующими в средней школе формами профилактики и необходимостью их корректировки на основе объективных данных о ценностных ориентациях и уровне правосознания современных старшеклассников [2; 6].

Для получения эмпирических данных на базе средней школы № 12 г. Мозыря было организовано комплексное диагностическое обследование, охватившее учащихся 10 «А» и 11 «Б» классов. Выбор данных параллелей обусловлен необходимостью сравнительного анализа правосознания подростков на разных этапах раннего юношеского возраста: в начале (10 класс) и в конце (11 класс) обучения в старшей школе. Исследование включало четыре блока, каждый из которых решал специфические задачи. В рамках

первого блока «Правовая грамотность» учащимся был предложен экспресс-опросник «Знаю ли я закон?», содержащий вопросы о возрасте наступления ответственности, комендантском часе и наказуемости конкретных деяний. Результаты показали высокий уровень информированности одиннадцатиклассников: более 85 % учащихся 11 «Б» класса верно определили возраст наступления уголовной ответственности за особо тяжкие преступления и время действия комендантского часа. В 10 «А» классе этот показатель оказался несколько ниже (72 %), при этом значительные затруднения у десятиклассников вызвали вопросы о правовых последствиях оскорблений в школьных чатах и о том, является ли правонарушением распитие энергетиков в общественных местах. Данный факт свидетельствует о необходимости усиления правового просвещения именно в 10-х классах, делая акцент на административных правонарушениях и цифровой безопасности [6; 9].

Второй блок «Отношение к правонарушениям» был реализован через методику «Шкала социальной приемлемости» и опросник причин нарушений. Учащимся предлагалось оценить по 5-балльной шкале степень осуждения различных поступков. Интересно, что учащиеся 11 «Б» класса продемонстрировали более зрелое отношение к таким действиям, как «написать оскорбительный комментарий в социальных сетях», оценивая их как недопустимые (средний балл 4,5). В 10 «А» классе отношение к кибербуллингу оказалось более лояльным (средний балл 3,2). При анализе причин правонарушений большинство старшеклассников обоих классов выбрали варианты: «желание казаться крутым в компании» (55 %) и «проблемы в семье» (30 %). Одиннадцатиклассники чаще указывали на «скучно, нечем заняться», что актуализирует проблему досуговой занятости выпускников [3; 7; 10].

Третий блок «Личностные особенности», реализованный через методику «Ситуации выбора», позволил оценить поведенческие стратегии. В ситуации предложения совершить противоправный поступок «на слабо» учащиеся 11 «Б» класса продемонстрировали большую психологическую устойчивость: 65 % выбрали стратегию активного отказа или попытки отговорить друзей. В 10 «А» классе этот показатель составил лишь 40 %, что указывает на более высокую подверженность групповому давлению среди десятиклассников. В ситуации с найденным дорогим телефоном позитивные стратегии (поиск хозяина, обращение в полицию) выбрали 78 % одиннадцатиклассников и 65 % учащихся 10 «А» класса. Эти данные подтверждают необходимость проведения в 10-х классах тренингов по развитию ассертивности и формированию навыков отказа [7; 8].

Четвертый блок «Социальная среда» включал анкету «Я и мое окружение». На вопрос о наличии знакомых, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, утвердительно ответили 12 % учащихся (преимущественно из 10 «А» класса). Анализ ответов о частоте обсуждения правовых вопросов в семье показал, что в 11 «Б» классе 70 % родителей, по мнению подростков, регулярно проводят с ними беседы о законе. В 10 «А» классе этот показатель значительно ниже – 45 %. При этом подавляющее большинство старшеклассников обоих классов уверены, что в случае неприятностей родители попытаются им помочь, что говорит о сохранном доверии в детско-родительских отношениях [10].

Таким образом, проведенное в ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозыря» диагностическое исследование среди учащихся 10 «А» и 11 «Б» классов позволило выявить значимые различия в уровне правосознания и поведенческих стратегиях. Полученные данные (более низкая правовая грамотность десятиклассников в области цифрового пространства, их повышенная подверженность групповому давлению, недостаточное внимание к правовому просвещению в семьях учеников 10 «А» класса) становятся основой для планирования адресной профилактической работы. Результаты диагностики должны лечь в основу дифференцированных программ: для 11 «Б» класса – цикл профориентационных встреч с представителями правовых структур, для 10 «А» класса – система тренинговых занятий с психологом по развитию критического мышления

и навыков безопасного поведения. Системная работа, опирающаяся на данные мониторинга, позволит создать эффективную профилактическую среду, формирующую у старшеклассников осознанное правосознание и устойчивость к девиациям [4; 5].

Список использованной литературы

1. Латышина, Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2005. – 603 с.

2. Методика воспитательной работы : учеб. пособие / под ред. В. П. Сергеевой. – М. : Академия, 2010. – 368 с.

3. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

4. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

5. Основы безопасности жизнедеятельности и профилактика девиантного поведения : метод. рекомендации / сост. А. Н. Сизанов. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – 112 с.

## СУЩНОСТЬ ПОДРОСТКОВОЙ ДРУЖБЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Гогуля Полина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель**

Подростковый возраст – это период интенсивного социального развития с 10 до 15 лет, когда межличностные отношения приобретают особую значимость [1]. Дружба в этот период выступает одной из ключевых форм межличностного взаимодействия, она влияет на формирование личности подростка, его самооценки, социальной адаптации и эмоционального благополучия [2]. Дружеские отношения в подростковой среде выступают важным источником поддержки, понимания и принятия. Проблема дружбы в подростковой среде отражена в работах таких ученых, как В.А. Лабунская, А.Г. Самохвалова и В.Н. Куницына. Исследователи подчеркивают, что в подростковом периоде общение выходит на первый план, а дружба становится ключевым видом взаимодействия, обеспечивая поддержку и самовыражение [3].

Однако в эпоху цифровизации и социальных сетей, ценности и формы общения подростков претерпевают изменения. Все больше времени они проводят в интернете, играя в игры и общаясь онлайн, отдавая предпочтение виртуальному общению реальному. Учитывая значительное влияние общения на формирование личности, изучение этой проблемы представляет собой важный исследовательский интерес.

Длительное пребывание подростков в социальных сетях может приводить к пренебрежению реальным общением, снижению значимости дружбы и, как следствие, обесцениванию дружеских отношений [4].

С целью изучения особенностей восприятия дружбы современными подростками и определения роли цифрового общения в подростковой среде нами было проведено исследование на базе ГУО «Гимназия Н.А. Михайлашева» в городском посёлке Корма. В исследовании приняли 12 учащихся 8–9 классов.

В ходе исследования было выявлено, что для 60 % учащихся важным в дружбе является поддержка, это говорит о высокой значимости эмоциональной близости. 20 % подростков выбрали доверие и 20 % – помощь, отражая баланс между практической и эмоциональной стороной дружбы. Таким образом,поддержка в дружбе– главная ценность для большинства респондентов. Доверие и помощь также значимы, однако занимают второстепенные позиции. Виртуализация общения и конфликтные трактовки дружбы не проявились. Эти результаты подчеркивают стремление подростков к глубоким, искренним отношениям, где эмоциональная опора играет ключевую роль. 70 % подростков отметило,

что общаются с друзьями чаще всего в школе, на улице или в гостях. У 15 % происходит общение в мессенджерах. И 15 % утверждают то, что онлайн-дружба такая же крепкая, как и реальная. Также 80 % утверждают, что цифровое общение повлияло на дружеские отношения с положительной стороны, а именно стало проще поддерживать связь.

Отвечая на открытый вопрос: Что для подростков значит «настоящий друг»? Школьники продемонстрировали достаточно зрелое и глубокое понимание дружбы. Анализ их высказываний позволил выделить четыре основных портрета идеального друга. Чаще всего звучала тема эмоциональной близости. Для 51 % респондентов настоящий друг – это, прежде всего, тот, кто умеет слушать и слышать, кто «поймет без лишних слов» и не оставит один на один с проблемой. Почти так же популярна была категория надежности и честности 43 %. Подростки хотят видеть рядом человека, который «не предаст» в трудную минуту и будет настолько искренним, что сможет указать на недостатки, сказать правду, даже если она неприятна. У 5 % упоминалась конкретная помощь. Друг в представлении учащихся — это не только «жилетка для слез», но и тот, кто готов действовать: защитить от обидчика или выручить в учебной ситуации. И лишь у 1 % опрошенных воспринимает друга исключительно как источник развлечения. Те, кто написал, что друг — это «тот, с кем весело» или «можно поиграть», оказались в меньшинстве. Таким образом, можно сделать вывод, что современный подросток ищет в друге не столько развлечений (которые он может получить и в цифровом мире), сколько опору, понимание и безусловное принятие.

Таким образом, сущность подростковой дружбы в современном контексте остается неизменной в своей глубинной основе: это поиск понимания, принятия и эмоциональной близости. Цифровая среда не разрушает эти отношения, а интегрируется в них, становясь удобным инструментом коммуникации. Гипотеза о снижении значимости дружбы не находит подтверждения; корректнее говорить о трансформации способов коммуникации при сохранении высокой значимости самого феномена дружбы для личностного развития подростка.

Список использованной литературы

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2019. – 460 с.

2. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

3. Лабунская, В. А. Психология затруднённого общения / В. А. Лабунская. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

4. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

## ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Гречиц Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.А Карпович, магистр педагогики**

Актуальность изучения познавательного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью обусловлена тем, что именно дошкольный возраст является важным этапом формирования основных психических процессов и предпосылок учебной деятельности.

Проблема познавательного развития детей с интеллектуальной недостаточностью рассматривалась в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. Большой вклад в изучение особенностей психического развития детей с ОПФР внес Л. С. Выготский, который подчеркивал важную роль обучения в развитии высших психических функций [1]. В связи с этим особое значение приобретает своевременная диагностика уровня

познавательного развития и организация коррекционно-развивающей работы, направленной на активизацию познавательной деятельности детей дошкольного возраста.

Особенности развития детей с нарушениями интеллекта исследовали М. С. Певзнер [2], В. И. Лубовский [3], Т. А. Власова [4], которые отмечали, что у данной категории детей наблюдается замедленный темп развития познавательных процессов и трудности в формировании мыслительных операций. В работах А. Р. Лурии [5] и С. Л. Рубинштейна [6] раскрываются механизмы формирования познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью и роль целенаправленного обучения в развитии психических процессов.

На базе ГУО «Детский сад № 33 г. Мозыря» нами проведено исследование по изучению особенностей познавательного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Для диагностики познавательной сферы были использованы следующие методики: «Найди лишний предмет», «Запомни картинки», «Найди и зачеркни одинаковые картинки». Задания предлагались в игровой форме с использованием наглядного материала, что позволило поддерживать интерес ребёнка и создать благоприятную атмосферу для работы. «Найди лишний предмет» – методика направлена на выявление уровня развития логического мышления и умения классифицировать предметы. «Запомни картинки» – методика используется для исследования особенностей зрительной памяти. «Найди и зачеркни одинаковые картинки» – методика направлена на изучение устойчивости и концентрации внимания. Исследование проводилось с одним ребёнком дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. В процессе выполнения заданий ребёнок нуждался в постоянном повторении инструкции и помощи взрослого.

В задании «Найди лишний предмет» ребёнок смог самостоятельно определить лишний предмет только в 1 из 4 заданий, в остальных случаях испытывал трудности в выделении общего признака и нуждался в подсказках. В методике «Запомни картинки» ребёнку было предъявлено 10 изображений, из которых он смог правильно воспроизвести 2, после повторного предъявления – 4 картинки. В задании «Найди и зачеркни одинаковые картинки» ребёнок правильно отметил примерно половину изображений, при этом пропускал некоторые картинки и периодически отвлекался. Результаты исследования показали замедленный темп выполнения заданий, трудности концентрации внимания, быструю истощаемость и низкую работоспособность.

В заключение можно отметить, что познавательное развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью требует систематической коррекционно-развивающей работы. Использование игровых методов обучения, наглядных средств, индивидуального подхода и постепенного усложнения заданий способствует развитию внимания, памяти и мышления у детей. Важным условием является создание образовательной среды, адаптированной к познавательным возможностям ребёнка, которая стимулирует познавательную активность дошкольников и способствует раскрытию их потенциальных возможностей.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии : [Сборник] / Л. С. Выготский; [Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; Авт. коммент. М. А. Степанова]. – М. : Просвещение, 1995. - 524 с.

2. Певзнер, М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1966. – 176 с.

3. Лубовский, В. И. Дети с нарушениями развития / В. И. Лубовский. – М. : Академия, 2003. – 464 с.

4. Власова, Т. А. Обучение и воспитание детей с нарушениями развития / Т. А. Власова. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.

5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.

6. Рубинштейн, С. Л. Основы психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

# ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЕЙ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Гриневич Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.П. Дыгун, старший преподаватель**

Проблема социализации детей с ОПФР в условиях общеобразовательной школы является предметом изучения многих отечественных и зарубежных исследователей. Как показывают исследования Т. Д. Вакушенко, Е.В. Смоляковой, А.Н. Певневой, семьи, воспитывающие детей с ОПФР, испытывают комплекс проблем: психологический кризис, дефицит педагогических компетенций, эмоциональное истощение [1].

Актуальность проблемы исследования обусловлена ростом количества детей с ОПФР и необходимостью оптимизации деятельности специалистов школы, в разработке четких, технологий и алгоритмов, которые позволили бы вывести данную деятельность на уровень системного, целенаправленного сопровождения. Целью исследования является уточнение, конкретизация и реализация направлений социальной работы, связанных с сопровождением семьи, воспитывающей ребенка с ОПРФ для активизации ее ресурсов в процессе социализации.

Практическая часть исследования была реализована на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря имени генерала Бородунова Е.С.». Разработанная программа направлена на создание условий для успешной социализации и интеграции ребенка с ОПФР через комплексное социально-педагогическое сопровождение семьи, активизацию ресурсов семьи и повышение ее психолого-педагогической компетентности. Срок реализации программы составляет один учебный год (сентябрь–май).

В рамках программы решаются информационно-просветительские, психолого-педагогические и профилактические задачи. Информационно-просветительские повышают осведомленность родителей о правах, льготах, особенностях социализации, а также возможностях реабилитации и обучении ребенка. Психолого-педагогические – помощь в преодолении эмоционального кризиса, формирование адекватных детско-родительских отношений, обучение эффективным стратегиям взаимодействия с ребенком. Профилактические направлены на предупреждение эмоционального выгорания родителей, социальной изоляцию семьи и вторичных нарушений в развитии ребенка.

Социально-педагогическая работа включает комплекс диагностических, коррекционных и профилактических мероприятий. На диагностическом этапе осуществляется выявление семей, нуждающихся в сопровождении и определение их индивидуальных потребностей. С этой целью применяются различные психодиагностические методики, среди которых методика диагностики детско-родительских отношений Э.Г. Эйдемила, методика диагностики психологического климата и структуры связей «Социометрия» – автор Якоб Морено. Дополнительно используется метод педагогического наблюдения [2].

Основной формой реализации программы являются тренинговые занятия и индивидуальные консультации, которые направлены на развитие коммуникативных навыков, повышение эмоциональной устойчивости и преодоление барьеров окружающей среды. Например, тренинговые упражнения: «Как справляться с эмоциями», «Мой ребенок – моя радость», «Право на отдых».

Индивидуальные консультации родителей направлены на повышение их компетентности в вопросах гармоничной социализации и интеграции ребенка в социальное окружение, проработку эмоциональных состояний, помощь в принятии диагноза, работа с самооценкой.

Реализация программы предполагает поэтапную работу в течение учебного года. В начале года проводится диагностика и выявление семей, нуждающихся в помощи и поддержке. В течение года реализуются тренинговые занятия, профилактические мероприятия и индивидуальное сопровождение семей. На заключительном этапе планируется итоговая диагностика, анализ результатов и подготовка рекомендаций педагогам и родителям.

Предварительные результаты реализации программы демонстрируют тенденцию к повышению правовой компетенции родителей, повышение уровня эмоциональной устойчивости, развитие навыков социализации, предупреждение выгорания родителей и на предупреждение вторичных нарушений в развитии ребенка.

Таким образом, проводимая социально-педагогическая работа с семьями, воспитывающимися ребенка с ОПФР, на основе разработанной коррекционно-профилактической программы приведет к ее эффективности и укажет на целесообразность дальнейшего применения в практической деятельности специалистов учреждений образования для профилактики и преодоления трудностей, возникающих в процессе коммуникации с окружающей средой.

Список использованной литературы

1. Вакушенко, Т. Д. Социально-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития / Т. Д. Вакушенко, Е. В. Смолякова // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер : сб. науч. ст. / М-во образования Респ. Беларусь, УО «Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова» ; редкол.: Е. Л. Михайлова (гл. ред.), С. Д. Матюшкова. – Витебск, 2024. – С. 69–75. – URL: https://rep.vsu.by/handle/123456789/44189 (дата обращения: 19.03.2026).

2. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено; пер. с англ. А. Боковикова, В. Корзинкина. – М. : Академический проект, 2001.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ПОИСКУ СМЫСЛА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Грудько Диана (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М.А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Для многих юношей и девушек впервые встаёт вопрос «Зачем я живу?». В условиях ускоренных социальных изменений и цифровизации поиск смысла жизни становится особо актуальным.

Теоретическую базу составляют идеи Э. Эриксона [1] о поиске верности и формировании идентичности, В. Франкла о «воле к смыслу» [2], который открывается в деятельности и отношениях, А.Н. Леонтьева о смысле как психологической энергии [3], а также отечественные исследования о связи ценностей с мотивацией и самосознанием [4].

На интегративной основе анализируются механизмы смыслообразования, их связь с целеполаганием и мотивацией, влияние смысловых стратегий на адаптацию и психическое благополучие. Синтез выявляет риски (утрата ориентации, внешняя обусловленность смысла) и направляет коррекционно-профилактическую практику.

Цель исследования – обобщить теории, соотнести их с данными пилотного исследования и предложить практико-ориентированную диагностику и краткосрочные интервенции для школ и консультаций. Проблема заключается в распространённости смысловых кризисов у подростков (30–35 % в зоне риска), что приводит к дезадаптации, падению мотивации и монотонности жизни.

Для изучения поиска смысла применялась методика Д. А. Леонтьева «Опросник смысловых ориентиров» (Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 1992). В исследовании приняли участие 20 испытуемых в возрасте 15–19 лет. Анкетирование выявило индивидуальные профили смысложизненных ориентаций и их распределение по уровням выраженности (низкий/средний/высокий). Данные подверглись количественной обработке.

По результатам исследования были получены следующие данные:

• низкий уровень восприятия процесса жизни – 30 % (утрата «текущей» насыщенности, однообразие дней);

• низкая результативность действий – 20 % (снижение эффективности планов);

• пониженный локус контроля «Я» – 35 % (неуверенность в своих силах, сомнения в себе);

• малая степень контроля над ходом жизни – 15 % (ощущение фатальности или внешнего управления);

• высокая степень внешнего локуса – 45 % (уверенность в возможности влиять на события);

• зона риска смыслового кризиса – 30–35 % (сочетание низкого процесса и неуверенности в себе);

• устойчивые ресурсы – 25–30 % (высокая адаптивность и устойчивость к кризисам); ~40–50 % – нормативный уровень.

Низкий процесс ведёт к монотонности и падению мотивации; сочетание низкого процесса и пониженного «Я» вызывает комплексную дезадаптацию. Значительная часть испытуемых с высоким внешним локусом воспринимает кризис как нормативный этап.

Низкий процесс и слабое «Я» – ключевые факторы риска для личностного развития. Для его предупреждения или разрешения необходимо проводить диагностику (в т. ч. с помощью «Опросника) смысловых ориентиров») и оказывать содействие в развитии (работа с целеполаганием, рефлексия ценностей). Благодаря этому повышается адаптивность и психическое благополучие личности в юношеском возрасте.

Список использованной литературы

1. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Г. Эриксон; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

2. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / В. Франкл; пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

4. Психология личности / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 575 с.

## ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Давыдова Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Формирование компьютерной зависимости у детей и подростков представляет собой сложный и многоуровневый процесс, который тесно связан как с индивидуальными особенностями развивающейся личности, так и с социальными условиями, в которых находится ребенок. Сущность компьютерной аддикции заключается в постепенном смещении центра жизненной активности человека в цифровое пространство, которое воспринимается как более комфортная, предсказуемая и эмоционально насыщенная среда. Понимание многогранности данного феномена является необходимым условием для разработки эффективных образовательных, психологических и социальных программ, направленных на профилактику и коррекцию зависимого поведения обучающихся.

К числу наиболее значимых факторов, влияющих на формирование устойчивого интереса к цифровой среде, относятся психологические, социальные и технологические компоненты, каждый из которых оказывает специфическое воздействие на данный процесс.

*Психологическая уязвимость подростков.* Период интенсивного возрастного развития характеризуется поиском собственной идентичности и расширением социального опыта. Подростки стремятся найти безопасное пространство для экспериментов с образом «Я». Виртуальная среда, как отмечает А.Е. Войскунский, снижает страх оценки и

предоставляет широкий выбор ролей, что повышает вовлечённость и способствует формированию зависимости [1].

*Эмоциональная компенсация и дефицит общения.* Подростковая неопределённость усиливает потребность в эмоциональной поддержке. Трудности в реальном общении заставляют искать утешение в виртуальных пространствах, где отношения кажутся более безопасными. По мнению Г.М. Бреслава, эмоциональные нарушения в этот период усиливают стремление к уходу в виртуальный мир для снижения тревожности [2]. Дефицит эмоционального контакта в семье также играет важную роль. Л.Н. Юрьева подчёркивает, что недостаток внимания и ослабление контроля порождают потребность компенсировать это через компьютер, усиливая зависимость [3]. *Семейная атмосфера и стиль воспитания* оказывают решающее влияние. Ослабление эмоциональных связей, отсутствие контроля и примера приводят к усилению склонности к компьютерной зависимости у подростков.

*Когнитивные и мотивационные особенности.* Чувствительность к новым впечатлениям и стремление к быстрому удовлетворению потребностей сопровождают подростковый возраст. Ранее выявлено, что интенсивность мультимедийного воздействия перестраивает мотивационную сферу, смещая акценты с реальных достижений на виртуальные, что делает их более привлекательными и доступными [2].

*Влияние социальной и образовательной среды.* Информационная модель общества и цифровизация расширяют возможности для киберсоциализации. Современные подростки часто воспринимают виртуальное пространство как социальную платформу для самоутверждения. Отсутствие системной педагогической поддержки и навыков саморегуляции способствует углублению зависимости.

*Медийные и культурные факторы.* Медиаформаты и алгоритмы нацелены на удержание внимания, что усиливает вовлечённость в цифровую активность. Яркие образы и эмоциональное насыщение контента повышают привлекательность виртуальных миров по сравнению с реальной жизнью.

*Индивидуально-психологические характеристики.* Высокая тревожность, низкая толерантность к фрустрации и незрелость самоконтроля делают подростков уязвимыми перед цифровыми стимулами. Как следствие, игровые механики помогают компенсировать слабости в самооценке, что формирует прочную зависимость [3].

*Значение социальной адаптации.* Трудности в реальном общении подталкивают к поиску виртуальных сообществ как заменителя реального контакта, что усиливает зависимость и влечёт за собой нарушение межличностных связей.

Если рассматривать образовательную среду как пространство профилактики, важно подчеркнуть, что школа оказывает влияние не только на интеллектуальное развитие ребенка, но и на формирование его ценностных ориентиров, социальных моделей поведения и способов взаимодействия с цифровыми технологиями. Учебное учреждение становится тем местом, где ребенок впервые получает системное представление о правилах безопасного и ответственного пользования компьютером, а также сталкивается с примерами конструктивной цифровой деятельности, отличающейся от сугубо развлекательного использования.

Таким образом, причины и факторы формирования компьютерной зависимости у детей и подростков имеют комплексный характер и охватывают психологические, социально-педагогические, культурные и технологические аспекты.

Список использованной литературы

1. Войскунский, А. Е. Интернет: воздействие на личность / А.Е. Войскунский, Ю. Д. Бабаева, О. В. Смыслова. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – 304 с.

2. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Академия, 2009. – 288 с.

3. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги, 2014. – 272 с.

## ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Дёмина Евгения (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

Современное общество переживает период глубоких трансформаций. Возрастает потребность в социально активных личностях, готовых участвовать в решении общественных вызовов. В этом контексте волонтерское движение приобретает качество движущей силы социально-педагогической деятельности – не как вспомогательный инструмент, а как самостоятельный субъект, инициирующий позитивные изменения в социуме и личности. Волонтерство становится мощным механизмом социализации, воспитания и решения актуальных социальных проблем.

В условиях ограниченности ресурсов государственных институтов возникает необходимость наращивания потенциала волонтерского движения. В отличие от профессиональной деятельности, волонтерство опирается на бескорыстие, гражданскую инициативу и внутреннюю мотивацию [1, с. 471]. Мотивация волонтеров многогранна: от альтруизма до потребности в самореализации. Как отмечает П.Л. Мосина, эффективная работа с мотивацией выстраивается на основе иерархии потребностей А. Маслоу [3, с. 117].

Однако волонтерское движение сталкивается с вызовами, снижающими его движущий потенциал: централизация, сдерживающая низовые инициативы; восприятие волонтерства как долга, а не самореализации; отсутствие целостной нормативной базы; дефицит моделей взаимодействия с госорганами; разрозненность групп; недостаток системной подготовки.

В Республике Беларусь и мире волонтерство развивается по направлениям, пересекающимся с целями социально-педагогической деятельности: работа с социально незащищенными группами, психолого-педагогическое сопровождение, профилактика асоциальных явлений, экологическое волонтерство [2, с. 393].

Волонтерское движение становится движущей силой лишь при условии системного сопровождения – правового, организационного, методического и мотивационного. В противном случае его преобразовательный потенциал не реализуется.

На основе этих положений разработана и реализована программа «Дорогою добра» для ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозырь».

Цель программы: за 5 недель создать устойчивую волонтёрскую группу на основе диагностики социальной активности и ценностных ориентаций учащихся 8–9 классов.

Задачи: провести диагностику; сформировать группы; реализовать 3 акции согласно профилям групп; обеспечить методическое сопровождение; проанализировать эффективность.

Формы работы: диагностическое анкетирование, тренинг по основам волонтерства, акции («Игротека для малышей», «Экологический десант», «Письмо другу»), мастер-классы, родительские онлайн-собрания, итоговая рефлексия, торжественная линейка.

Реализованная программа показала следующие результаты: сформирована устойчивая группа из 18 человек, у 85 % – высокий уровень социальной активности; реализованы 3 акции, соответствующие ценностным профилям подростков (коллективизм, забота об экологии, помощь нуждающимся); участники приобрели навыки планирования, командной работы, публичной презентации, взаимодействия с партнерами (Красный Крест, библиотека); 92 % родителей отметили положительные изменения в поведении детей

(ответственность, инициативность); диагностические данные позволили скорректировать план социально-педагогической работы школы; программа доказала: даже краткосрочный проект способен сформировать волонтёрское ядро при опоре на диагностику и учёт интересов подростков.

Волонтерское движение выступает не просто формой добровольческой помощи, а движущей силой социально-педагогической деятельности, поскольку одновременно решает три стратегические задачи: преобразует социальную среду (через реальные акции), развивает личность участника (через опыт служения) и компенсирует дефицит ресурсов государственных институтов. Эффективность этой движущей силы зависит от системного сопровождения. Программа «Дорогою добра» подтвердила: при опоре на диагностику и учёт личных интересов подростков можно запустить устойчивое волонтёрское ядро – реального агента позитивных социально-педагогических изменений.

Список использованной литературы

1. Заяц, Е. Л. Роль волонтерской деятельности в развитии современного общества / Е. Л. Заяц, О. А. Станкевич // Социализация в глобальном мире: вызовы современности : сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф., Калуга, 24–25 мая 2022 года. – Калуга, 2022. – С. 470–475.

2. Клименков, И. А. Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в Республике Беларусь / И. А. Клименков // Проблемы национальной экономики в цифрах статистики : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Тамбов, 07 декабря 2021 года. – Тамбов, 2022. – С. 389–394.

3. Мосина, П. Л. Мотивация волонтеров на занятие добровольческой деятельностью как необходимое условие развития социальной активности молодежи / П. Л. Мосина // Инновационные подходы к работе с молодежью: сб. материалов Проф. форума / под общ. ред. Н. Д. Бобковой. – Курган, 2014. – С. 115–120.

## ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ВЕЙПИНГ: ИЛЛЮЗИЯ СВОБОДЫ ИЛИ ОСОЗНАННЫЙ ВЫБОР?»

**Дубровская Алеся (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – В.В. Кузьмич, канд. филол. наук, доцент**

Эпидемия вейпинга среди молодежи признана одной из самых серьзных угроз общественному здоровью за последние годы. Социально-педагогический проект «Вейпинг: иллюзия свободы или осознанный выбор?» направлен на формирование у школьников критического мышления и осознанного отношения к своему здоровью. Цель диагностического этапа: выявление реального уровня распространенности вейпинга, информативности о его вреде и отношения к данной проблеме всех субъектов образовательного процесса (учащиеся, родители, педагоги). Задачи: Определить долю учащихся, имеющих опыт употребления вейпов и частоту его использования; выявить основные мотивы и факторы, подталкивающих подростков к началу «парения».

В исследовании приняли участие педагоги (классные руководители 7–11 классов, социальный педагог, педагог-психолог) и учащиеся 7–11 классов ГУО «Ольгомельская средняя школа» Столинского района. Всего 95 человек, из них 22 учащиеся 7 класса, 14–8 класса, 22–9 класса, 16–10 класса, 21–11 класс. Срок реализации: 8 недель (с 02.02.2026 по 28.03.2026)

Методы исследования: анкетирование, беседа, анализ.

Цель проекта: сформировать у подростков осознанное, критическое отношение к вейпингу через развенчание мифов, информирование о медицинских последствиях и развитие навыков уверенного отказа. Задачи проекта: разрушить миф о «безопасности» паровых ингаляторов; предоставить достоверную медицинскую и правовую информацию;

вовлечь учащихся в альтернативные формы досуга; повысить компетентность родителей и педагогов в данном вопросе.

Содержание и формы работы:

1. Подготовительный этап. Изучение литературы, подбор материалов, согласование плана с социальным педагогом и заместителем директора по воспитательной работе, 1 неделя. Проведение анонимного анкетирования среди учащихся для выяснения реального уровня распространенности вейпинга и отношения к нему. Сбор и систематизация информации (поиск научно-популярных статей, привлечение к мероприятиям медицинского работника и учителя химии).

2. Основной этап: описание конкретных мероприятий (проведение анкетирования, проведение внеклассных мероприятий).

3. Заключительный этап (анализ и систематизация полученных результатов).

Содержание проекта: Информационное направление: Классные часы с презентациями о химическом составе жидкостей, встреча с медицинским работником; психологическое направление: Тренинги, дискуссия. Дискуссия на тему «Вейпы – новая угроза. Мода или зависимость?». Цель данной дискуссии: разрушить миф о моде применения вейпов.Внеклассное мероприятие на тему: «Что такое вейп?». Цель мероприятия: познакомить учащихся с химическим составом вейпов. Классный час на тему: «Мифы и реальность об электронных сигаретах». Цель классного часа: ознакомление учащихся с негативными последствиями для здоровья при использовании электронных сигарет и вейпов, сформировать четкое убеждение о вреде данной продукции. Социальный эксперимент: учащимся предлагается в течении дня фиксировать свои эмоции и занятия в моменты, когда обычно хочется курить, и заменять то действие другим (спорт, вода, дыхательная гимнастика). Встреча со специалистами: Беседа с психологом на тему: «Вне зависимости…». Просмотр и обсуждение документального ролика: «Анатомия вейпа». Интерактивное направление: конкурс плакатов «Вейпинг – это иллюзия», проведение акций, раздача памяток. Итоговая конференция «Свобода или Иллюзия». Показ презентации результатов социального опроса. Создание арт-объекта «Стена выбора» (рисование плаката, где каждый может оставить стикер с ответом на вопрос проекта: иллюзия это или выбор?).

Список использованной литературы

1. Евдокимова, Е.С. Профилактика девиантного поведения подростков в учреждении образования: теория и практика / Е.С. Евдокимова. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2020 – 145с.

2. Чечет, В. В, Социальная педагогика : курс лекций /В. В. Чечет. – Мн. : БГПУ, 2005 – 224 с.

3. Ходосок, А. К. Педагогическое проектирование: теория и практика : учеб.-метод. пособие / А. К. Ходосок. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2013. – 152 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ К.Г. ЮНГА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Зарецкая Мария (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М. А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Понятие архетипа как структурного элемента коллективного бессознательного было введено К.Г. Юнгом. Эти универсальные прообразы проявляются в мифологии, искусстве и сновидениях [1]. Развивая идеи Юнга, в конце XX века К. Пирсон и Х. Марр разработали прикладную типологию из 12 архетипов, востребованную в психотерапии, коучинге и профориентации [2]. В основе теории Пирсон лежит представление о четырех фундаментальных жизненных стратегиях, объединяющих три архетипических образа [2]. Стратегия познания включает Ребенка (стремление к безопасности), Искателя (поиск

свободы) и Мудреца (постижение истины). Стратегия действия реализуется через Героя (достижение мастерства), Бунтаря (стремление к независимости) и Мага (обретение силы). Стратегия связи с другими представлена Славным малым (принадлежность к группе), Любовником (чувственное наслаждение) и Шутом (легкость, удовольствие). Стратегия структурирования мира объединяет Творца (созидание), Правителя (контроль) и Заботливого (поддержку). Исследователи подчеркивают, что каждый из 12 образов присутствует в психике, однако два или три являются доминирующими [2].

Ключевым направлением применения теории выступает работа с теневой стороной личности. Согласно Юнгу, тень — непринимаемая часть психики, влияющая на поведение через проекции [1]. В системе 12 архетипов каждый образ имеет теневой аспект: Искатель может превратиться в «Бродягу», убегающего от реальности, а тень Заботливого проявляется в чрезмерном контроле [3]. Интеграция теневых аспектов в консультативной практике позволяет клиенту признать слабости как часть целостной личности, что ведет к аутентичности. Как отмечает Л. Степанель, путь Героя заключается не в отсутствии падений, а в умении подняться и попросить о помощи [4].

В соответствии с целью исследования диагностика архетипов осуществлялась при помощи проективной методики «Две стороны медали». Стимульный материал включал лист формата А4 и изображение двенадцати архетипов по типологии К. Пирсон и Х. Марр. Процедура исследования состояла из двух этапов: участникам предлагалось словесно изобразить собственный доминирующий архетип, репрезентирующий качества, выступающие предметом гордости, затем — архетип, выступающий «теневой» стороной, вызывающий внутреннее неприятие. Завершающим этапом являлось интервью для уточнения символического содержания описаний.

В ходе эмпирического исследования с участием 6 респондентов получены следующие данные. У испытуемого № 1 позитивным архетипом определен образ Бунтаря (детерминанты выбора — развитые волевые качества, независимость от внешних оценок), теневым — архетип Мудреца (глубокое понимание явлений воспринималось как груз ответственности). Испытуемый № 2 идентифицировал принимаемый архетип Правителя (стремление к структурированию, организаторские способности), теневой аспект — архетип Бунтаря (гипертрофированная потребность в контроле способна трансформироваться в деструктивную оппозиционность). Испытуемый № 3 обозначил позитивным архетипом Искателя (потребность в экзистенциальной свободе), негативную коннотацию приобрел архетип Шута (намерение минимизировать проявления юмора из-за ситуативной неуместности). Испытуемый № 4 идентифицировал позитивный архетип Заботливого (источник самоценности), негативным выделен архетип Ребенка (ассоциация с уязвимостью и зависимостью). Испытуемый № 5 отметил позитивную идентификацию с архетипом Искателя, негативную позицию занял архетип Бунтаря (риск трансформации жажды свободы в деструктивные способы взаимодействия со средой). У испытуемого № 6 позитивным архетипом выступил Маг (субъективное ощущение контроля над обстоятельствами), негативным — Правитель (стремление снизить уровень контроля).

Таким образом, типология двенадцати архетипов, восходящая к идеям К.Г. Юнга, выступает эффективным инструментом анализа доминирующих жизненных ориентаций и областей внутриличностного конфликта. Методологически значимым принципом использования является учет амбивалентности каждого архетипа: позитивный про ресурсное состояние, теневой указывает на подавляемые аспекты, вызывающие внутреннее отторжение. В консультативной практике диагностика теневого архетипа позволяет определить направленность терапевтических усилий, конечной целью которых выступает гармонизация личности и обретение целостности.

Список использованной литературы

1. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.

2. Пирсон, К. 12 архетипов личности. Понимание себя и других / К. Пирсон, Х. Марр. – М. : Весь, 2020. – 288 с.

3. Пирсон, К. Герой внутри нас. Шесть архетипов, которые помогают нам жить / К. Пирсон. – М. : Весь, 2019. – 320 с.

4. Степанель, Л. Психология архетипов. Рабочая тетрадь / Л. Степанель. – М. : Теревинф, 2021. – 88 с.

## СОВРЕМЕННАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОДИАГНОСТИКИ: ТИПОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

**Зарецкая Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

В эпоху глобальной трансформации социальных институтов, обусловленной процессами цифровизации, семья сохраняет статус фундаментального пространства формирования личности. Выступая экзистенциальным убежищем, семейная система сама подвергается изменениям, что проявляется в множественности форм отношений и усложнении внутрисемейной динамики. Указанное обстоятельство актуализирует проблему комплексной диагностики семьи как целостного феномена.

Психодиагностика семьи принципиально отличается от индивидуальной диагностики. Семья представляет собой не аддитивную совокупность индивидов, а сложноорганизованную систему. Индивидуально-психологические характеристики членов семьи в данной парадигме обретают статус детерминант, предопределяющих структуру уклада и специфику коммуникативных паттернов. Основной задачей диагностики становится выявление латентных системообразующих связей, скрепляющих семейный организм.

Проблема типологизации семейных отношений решается через призму различных ключевых параметров. В работах Л.Б. Шнейдер семья рассматривается как полиморфный феномен, сочетающий черты социального института и малой группы. Предложенная типология включает несколько моделей. Контрактная система, строящаяся на представлении о материальных выгодах, обеспечивает предсказуемость, но несет риск эмоциональной депривации. Отношения как ритуальное исполнение нормативных установок выполняют репрезентативную функцию, но характеризуются психологической отчужденностью. Высшей степенью единства признаются отношения, освященные любовью, где добровольное принятие обязательств и сохранение автономии достигают баланса [1].

Структурный подход к анализу систем разработан С. Минухиным. Согласно данной теории, семья функционирует через взаимодействие трех подсистем: супружеской, родительской и сиблинговой. Эффективность функционирования детерминирована сбалансированностью взаимодействия между данными подсистемами при сохранении функциональной автономии [2]. В. Сатир акцентирует внимание на различии функциональных и дисфункциональных семей, где характерологические особенности личности влияют на формирование конкретного типа системы [3].

Анализ психологических проблем неразрывно связан с изучением внутриличностных трудностей супругов. Индивид, охваченный экзистенциальной тревогой, проецирует внутренние противоречия в пространство семьи, разрушая эмоциональную вовлеченность. Теория К. Хорни демонстрирует, как психологическая атмосфера выступает опосредующим звеном, через которое личностные характеристики родителей транслируются в условия развития ребенка [4].

Проведенное ранее эмпирическое исследование (5 супружеских пар, определялась связи между базовыми личностными характеристиками супругов, измеряемыми опросником «Большой пятерки», и качеством функционирования семейной системы) подтверждает гипотезу о существенном влиянии личностных черт на качество семейных

отношений, однако характер этой связи является сложным и опосредованным. В результате эмпирического исследования подтверждена нелинейная связь личностных черт с качеством брака. Выявлены три паттерна: комплементарный (различия черт при высокой привязанности ведут к благополучию), гармоничный (умеренный профиль поддерживает стабильность) и дисгармоничный (низкая доброжелательность и открытость ведут к кризису). Следовательно, личностные черты создают вероятностный фон, а ключевым фактором благополучия выступает субъективная оценка отношений партнёрами.

Таким образом, современная семья представляет собой многомерный объект психодиагностики. Сопоставительный анализ зарубежных и отечественных типологий демонстрирует их взаимодополняемость: зарубежные исследователи заложили фундамент понимания внутрисистемных процессов, в то время как отечественные ученые обогатили анализ учетом социально-психологического контекста. Фундаментальным выводом является признание неразрывной связи психологических проблем личности и дисфункции системы. Внутренние конфликты и низкий уровень дифференциации «Я» проецируются в пространство отношений, выступая источником деструктивных паттернов. Психологическое неблагополучие в семье следует понимать как результат сложной динамики взаимовлияния, где личность и система взаимно детерминируют патологию друг друга.

Список использованной литературы

1. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. – М. : Академический Проект, 2011. – 736 с.

2. Минухин, С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман. – М. : Класс, 1998. – 304 с.

3. Сатир, В. Вы и ваша семья: Руководство по личностному росту / В. Сатир. – М. : Апрель-Пресс, 2000. – 320 с.

4. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2009. – 208 с.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Клевец Виктория (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования социальной зрелости. Учреждение общего среднего образования выступает не только местом получения знаний, но и ключевым институтом социализации, где происходит интенсивное усвоение норм, ценностей и моделей поведения. Однако эффективность данного процесса во многом зависит от внутренних, личностных особенностей самого подростка. Цель данной статьи – проанализировать совокупность личностных детерминант, влияющих на характер и успешность социализации учащихся в школьной среде.

В современной психологии понятие «социализация» трактуется как процесс и результат активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности [1]. Как отмечает Г.М. Андреева, социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности [1]. Следовательно, социализация не есть пассивное принятие внешних воздействий, а диалектическое единство адаптации и обособления личности.

Анализ научной литературы позволяет выделить две основные группы факторов, детерминирующих процесс социализации подростков:

1. Социальные (внешние) факторы: макросреда (социально-экономические условия, культура), микросреда (семья, референтная группа сверстников, школьный коллектив, педагоги), содержание и условия образовательного процесса.

2. Личностные (внутренние) факторы: особенности самосознания, система ценностных ориентаций, характер, темперамент, уровень притязаний, волевая регуляция. Успешность интеграции подростка в социум учреждения образования определяется тем, насколько его личностные ресурсы позволяют справляться с требованиями среды и реализовывать собственные потребности.

В подростковом возрасте с развитием рефлексии и «Я-концепции», внутренние факторы, прежде всего самооценка, становятся ведущими регуляторами поведения. Адекватная самооценка позволяет реалистично оценивать себя, способствуя успешным отношениям. Напротив, заниженная самооценка порождает неуверенность и затрудняет контакты, а неадекватно завышенная провоцирует конфликты и отвержение сверстниками.

Локус контроля. Подростки с интернальностью проявляют большую активность в учебной и внеучебной деятельности, берут на себя ответственность за построение отношений, что способствует их более высокой социальной статусности в группе. Экстерналы чаще занимают пассивную позицию, склонны обвинять других в своих неудачах, что затрудняет их адаптацию в классном коллективе.

Направленность личности. Важным фактором является доминирующая направленность: на себя (эгоистическая), на общение (на взаимодействие) или на дело (учебно-познавательная). Гармоничное сочетание данных видов направленности способствует социальной гибкости. Преобладание направленности на общение, при недостаточном развитии деловой, может сделать подростка «удобным» для группы, но не способствовать его личностному росту и уважению. По мнению И.С. Кона, именно в подростковом возрасте ориентация на сверстников достигает пика, и характер этой ориентации (просоциальный или асоциальный) напрямую зависит от сформированных ранее личностных ценностей [2].

Особенности волевой регуляции и эмоциональная устойчивость. Способность управлять поведением согласно социальным нормам и контролировать импульсивность связана с развитием волевой регуляции. В пубертатный период эмоциональная неустойчивость при отсутствии такой регуляции ведет к конфликтности, аффективным вспышкам и социальной дезадаптации.

Коммуникативные способности и эмпатия А.В. Мудрик, рассматривая социализацию в контексте воспитания, указывает, что успешность взаимодействия подростка с социумом во многом определяется его умением решать коммуникативные задачи, адекватно воспринимать и передавать информацию [3]. Низкий уровень эмпатии ведет к эмоциональной глухоте и непониманию, что провоцирует буллинг и изоляцию.

Таким образом, личностные факторы (самооценка, локус контроля, направленность) образуют целостную систему, дисгармония которой становится барьером для социализации в школе. Выступая психологическими механизмами, опосредующими внешние воздействия, их учет позволяет педагогам выстраивать поддержку подростков, делая приоритетом коррекцию самооценки, формирование ответственности и коммуникативных навыков.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.

2. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

3. Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2011. – 624 с.

# ВИРТУАЛЬНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ИНСТИТУТ «НОВОЙ ИНИЦИАЦИИ» ПОДРОСТКОВ

**Клименкова Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

Современный подросток проводит в интернете значительную часть времени, что позволяет рассматривать цифровую среду не просто как досуг, а как пространство социализации [4; 8]. В этом пространстве стихийно формируются виртуальные субкультуры – устойчивые сообщества со своей символикой, языком, иерархией и ценностями. Педагоги и родители часто оценивают данное явление исключительно как угрозу, упуская его глубинную психологическую природу: внутри этих групп запускаются механизмы, замещающие традиционные обряды перехода во взрослость. Актуальность подчеркивается «Стратегией развития государственной молодежной политики Республики Беларусь до 2030 года», где особое внимание уделяется цифровой социализации.

Проблема в стихийном замещении традиционных институтов социализации виртуальными сообществами, что создает риски деструктивного влияния. Методологическую основу составляют: теория обрядов перехода А. Ван Геннепа [2] и В. Тёрнера [5]; культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [1]; теория идентичности Э. Эриксона [7]; исследования цифровой социализации Г.У. Солдатова [4], К.Н. Поливанова [3].

Ключ к пониманию феномена дает модель инициации А. Ван Геннепа [2], включающая три фазы: отделение (сепарация), лиминальное состояние (испытания) и восстановление (агрегация) с обретением нового статуса. В. Тёрнер показал, что в лиминальной фазе индивид максимально открыт для новых норм [5]. Современный подросток находится в состоянии «затянувшейся лиминальности»: он уже не ребенок, но еще не взрослый [3; 6]. Виртуальные субкультуры стихийно заполняют эту «инициационную пустоту», предлагая ритуализированный путь взросления.

Вхождение в сообщество воспроизводит структуру инициации:

сепарация – психологический уход от семьи и школы, создание приватной цифровой территории [8];

лиминальная фаза – освоение эзотерического языка, мемов, символов. В деструктивных группах – задания в реальной жизни (ордалии) [2];

агрегация – обретение статуса, доступа к «тайному знанию» и признания.

Ключевое отличие от архаики – фигура «проводника». В традиции старейшины несли ответственность за посвящаемого. В цифровом мире «старейшинами» становятся случайные люди или анонимные модераторы, чьи ценности никем не контролируются [4]. Привлекательность субкультур объясняется попаданием в «болевые точки» возраста: потребность в идентичности [7], сепарации, принадлежности, риске и трансценденции – всё это находит выход в «воронке вовлечения» [4].

Для проверки теоретических положений проведено педагогическое исследование на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозыря». Участвовали 48 подростков 13–16 лет (48 % юношей, 52 % девушек), имеющих активные учётные записи в соцсетях (Telegram, TikTok, Discord, VK). Использовалась методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) в модификации для цифровой идентичности: респонденты давали 20 ответов на вопрос «Кто я?», затем подсчитывалось количество самоописаний, связанных с цифровыми ролями.

У подростков, активно вовлеченных в виртуальные субкультуры (n=31, 65 % выборки), в структуре Я-концепции в среднем 4,2 самоописания из 20 относятся к цифровым ролям («админ сервера», «модератор», «топ-игрок», «хранитель лора»). В то же время ответы на вопрос «Кто я в реальной жизни?» были формальны («ученик», «сын/дочь») и лишены эмоциональной окраски. В группе подростков, не идентифицирующих себя с субкультурами (n=17), количество цифровых ролей составило в среднем 1,1, реальные роли описывались развернуто («друг», «спортсмен», «помощник»).

Это подтверждает, что виртуальная субкультура предоставляет готовый шаблон идентичности, решая возрастную задачу по Эриксону [7], но ценой сужения репертуара реальных социальных ролей.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что виртуальные субкультуры берут на себя функцию «квазиинститута инициации», замещая традиционные механизмы взросления [2; 5]. Однако отсутствие ответственных «проводников» и контролируемого содержания делает процесс стихийным и рискованным. Результат социализации зависит от ценностного наполнения конкретного сообщества.

Понимание этих механизмов позволяет перевести проблему из плоскости запретов в плоскость педагогической навигации. Задача педагога – не ограждение от цифровой среды (это невозможно и контрпродуктивно), а помощь подростку в прохождении возрастных испытаний с минимальными потерями, используя позитивный потенциал виртуальных сообществ [1; 4]. Перспективное направление – проектирование педагогически управляемых цифровых сред, воспроизводящих позитивные инициационные практики (наставничество, социальные пробы, коллективно-творческие дела в гибридном формате).

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.

2. Геннеп, А. ван. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов / А. ван Геннеп ; пер. с фр. Ю. В. Ивановой, Л. В. Покровской. – М. : Восточная литература РАН, 1999. – 198 с.

3. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.

4. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80.

5. Тёрнер, В. Символ и ритуал / В. Тёрнер ; сост. и авт. предисл. В. А. Бейлис. – М. : Наука, 1983. – 277 с.

6. Эльконин, Б. Д. Психология развития / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 144 с.

7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. И. Андреевой и др. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

8. Boyd, d. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens / d. Boyd. – New Haven : Yale University Press, 2014. – 296 p.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПОСЛЕДСТВИЙ БУЛЛИНГА ДЛЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА-ЖЕРТВЫ

**Коляда Мария (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр педагогики**

Подростковый возраст – период интенсивного формирования личности, развития самосознания и социальных ролей. В это время человек особенно чувствителен к оценке сверстников и стремится к признанию в группе. Особую опасность в образовательной среде представляет систематическое агрессивное воздействие на одного учащегося – буллинг. По данным исследований, около 30 % школьников хотя бы раз становились жертвами травли [1].

Согласно А.А. Бочавер и К.Д. Хломову, буллинг следует рассматривать как хроническую стрессовую ситуацию, в которой подросток длительное время находится в состоянии психологической угрозы [2]. Длительное пребывание в ситуации травли изменяет восприятие подростком себя и окружающего мира, формирует ощущение

уязвимости и незащищенности. Негативные действия сверстников начинают восприниматься не как отдельные эпизоды, а как устойчивая характеристика положения в коллективе, что ведет к закреплению роли жертвы.

Одно из главных последствий – изменение самооценки. В подростковом возрасте она еще неустойчива и зависит от реакций окружающих [3]. Систематические насмешки, оскорбления, исключение из общения приводят к тому, что негативные оценки воспринимаются как объективная характеристика личности. Формируется ощущение собственной неполноценности, стойкое снижение самооценки. Изменяется и образ «Я»: подросток воспринимает себя через призму навязанных характеристик, внутренний диалог наполняется мыслями о собственной незначительности. Вместо поиска идентичности происходит закрепление негативного самовосприятия.

Подросток-жертва испытывает постоянную тревогу, напряженность, ожидание агрессии. Со временем это перерастает в устойчивую тревожность, повышенную чувствительность к критике, страх социальных контактов. Формируется чувство беспомощности: когда попытки защититься не приводят к результату, возникает убеждение в бесполезности любых действий. Буллинг может иметь серьезные последствия для психического здоровья: депрессию, тревожность, суицидальные мысли.

Постепенно развивается замкнутость, социальная изоляция. Подросток ограничивает контакты, старается быть незаметным, что в долгосрочной перспективе усиливает одиночество и препятствует развитию коммуникативных навыков.

Понимание последствий буллинга определяет необходимость комплексной психолого-педагогической помощи, включающей:

Диагностику – своевременное выявление травли с использованием специальных методик оценки социально-психологического климата.

Коррекционную работу с жертвами: психологические игры, арт-терапия, тренинги коммуникативных навыков и эмпатии.

Взаимодействие с семьей – родители могут заметить изменения в поведении ребенка (нежелание идти в школу, замкнутость).

Формирование безопасной среды – контроль групповых процессов, сплоченности, взаимовыручки в системе «ученик-ученик» и «ученик-учитель».

Таким образом, систематическая травля оказывает многогранное влияние на личность подростка-жертвы, затрагивая самооценку, эмоциональную сферу, поведение и социальные взаимодействия. Формируются чувство уязвимости, неуверенность, настороженность к окружающим. Негативный опыт может сохраняться и после прекращения травли, влияя на дальнейшее развитие и социальную адаптацию. Понимание этих последствий необходимо для своевременного выявления проблемы и оказания поддержки подросткам, оказавшимся в положении жертвы.

Список использованной литературы

1. Янова, Н.Г. Психолого-педагогические риски буллинга в образовательной среде / Н.Г. Янова // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 4(15). – С. 189–197.

2. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149–159.

3. Молчанов, С.В. Психология подросткового и юношеского возраста : учеб. для вузов / С.В. Молчанов. – М. : Юрайт, 2020. – 351 с.

# ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

**Кравчук Владислава (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – Е.К. Погодина, старший преподаватель**

Конфликты среди учащихся в учреждениях общего среднего образования являются серьезной социально-педагогической проблемой. Конфликты могут приводить к ухудшению отношений между подростками, повышению уровня напряженности, снижению учебной мотивации, желания сотрудничать и достигать общих целей.

Межличностные конфликты в подростковой среде – довольно распространенное явление. В этом возрасте подростки находятся на границе детства и взрослости, что означает наличие определенного жизненного опыта, и вместе с тем незрелость и недостаточную сформированность жизненных ценностей, а также недостаток опыта управления своими эмоциями и чувствами в проблемных ситуациях [2].

К факторам, детерминирующим конфликты в коллективе учащихся, относятся: неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе, личностные особенности подростков, низкий уровень развития коммуникативных навыков и психологической культуры. Среди причин конфликтов подростков со сверстниками выделяют: несовпадение взглядов и точек зрения; взаимные оскорбления; конкуренция, притязание на лидерскую позицию в референтной группе; непонимание со стороны одноклассников и др. [1].

С целью изучения гендерных особенностей поведения подростков в конфликте было проведено диагностическое исследование в ГУО «Средняя школа № 45 г. Минска», в нём приняли участие 81 учащихся 7–8 классов, из них 47 мальчиков и 34 девочки. Для проведения исследования была выбрана методика В. В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности».

Анализ полученных данных по шкале «Категоричность или консерватизм в оценках людей» демонстрирует следующие результаты: у 66 % мальчиков наблюдается низкий уровень категоричности, что, в целом, является нормой, однако почти треть (29,8 %) демонстрирует средний уровень, а высокий – целых 4,3 %. В общей сумме 34,1 % мальчиков склонны к излишне резким, бескомпромиссным суждениям о людях. Повышенный уровень склонности к консерватизму и категоричности у мальчиков может быть связан с завышенными ожиданиями от них как в семье, так и в социуме.

По шкале «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства» были получены следующие результаты: у 74,5 % мальчиков выявлен низкий уровень показателей по шкале, то есть хороший контроль эмоций, у 25,5 % – средний, и у 4,3 % – высокий (характерно выраженное неумение контролировать чувства).

По шкале «Неумение прощать другому ошибки» 68,1 % мальчиков демонстрируют низкий уровень, что говорит о готовности прощать другим ошибки, средний уровень свойственен 29,8 % мальчиков, а высокий – 2,1 %.

Анализ показателей девочек по шкале «Категоричность или консерватизм в оценках людей» демонстрирует следующие результаты: у 79,4 % девочек наблюдается низкий уровень категоричности, у 20,6 % – средний уровень, высокий уровень консерватизма и категоричности в отношении других людей не выявлен.

По шкале «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства»: у 64,7 % девочек выявлен низкий уровень; средний – у 32,4 %, а высокий – у 2,9 %. Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что девочки, как и мальчики, испытывают трудности с регуляцией эмоций, однако девочки-подростки хуже скрывают неприятные чувства, чем мальчики.

По шкале «Неумение прощать другому ошибки» 61,8 % девочек демонстрируют низкий уровень, 35,3 % – средний, и 2,9 % – высокий. Следовательно, способность девочек прощать другим людям их ошибки значительно меньше, чем у мальчиков. Данный факт

может быть связан с большей эмоциональной ответственностью и более глубоким переживанием обид. Девочки-подростки, которых наказывали за ошибки или эмоциональное отвержение, наиболее чувствительны к несправедливой критике.

Проведенное исследование позволило выделить две группы подростков: первая – социально адаптированная группа, около 70 % от общего количества учащихся; вторая – нуждающаяся в проведении целенаправленной работы по преодолению конфликтного, агрессивного и отстранённого поведения.

Изучение гендерных особенностей конфликтного поведения подростков позволяет понять, как гендерные различия влияют на выбор стратегии поведения в конфликте, и разработать эффективные стратегии коррекционной и профилактической работы.

Список использованной литературы

1. Погодина, Е. К. Формирование бесконфликтной образовательной среды / Е. К. Погодина, В. В. Мартынова, Е. Л. Евдокимова. – Мн. : Национальный институт образования, 2021. – 184 с.

2. Смолярчук, И. В. Особенности влияния семьи на социализацию современных подростков / И. В. Смолярчук // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2020. – Т. 19. № 2(44). – С. 83-91.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ПРОФИЛАКТИКИ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Кравчук Екатерина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М.А Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Современная белорусская школа предъявляет старшеклассникам высокие требования: подготовка к централизованному тестированию, конкурсный отбор в вузы, раннее профессиональное самоопределение. Это порождает хронический стресс, проявляющийся в повышенной тревожности, страхе проверок знаний и напряженности в общении.

Цель исследования — выявить на основе анкетирования ключевые факторы тревожности старшеклассников и определить направления применения эмоционального интеллекта педагога для ее снижения [1, с. 78].

Анкетированием проведено на площадке Google Forms с привлечением 60 учащихся 10–11 классов. Анкета включала вопросы с 5-бальной шкалой тревоги (1 — минимум, 5 — максимум) и открытые вопросы о причинах беспокойства.

Анализ выявил доминирующую учебно-экзаменационную тревожность: 57,9 % респондентов отметили высокий страх не сдать контрольную или экзамен («Я боюсь, что не справлюсь с контрольной работой»), 47,4 % — страх публичного ответа у доски, 42,1 % нервничают при объявлении проверки. Социальная тревожность высока в отношениях с одноклассниками (45,1 %) и учителями (57,9 % боятся конфликтов). Экзистенциальная тревога связана с будущим: давление родителей и неопределенность профессии тревожат по 57,9 %, мысли о будущем в целом — 84,2 %.

Открытые ответы выявили глубинные причины: «непонимание родителей и учителей», «если нет поддержки родителей», «когда родители знают лучше, чем я, что мне нужно», «немножко устаревшие советы родственников». Это указывает на запрос признания субъектности, диалога на равных и дефицит эмпатии.

По И. Н. Андреевой, эмоциональный интеллект — способность понимать и управлять эмоциями, снижающая тревожность [2, с. 13]. Педагог может: распознавать страх ученика (47,4 % боятся доски) и поддерживать эмпатично [1, с. 81]; саморегулироваться в экзаменационном стрессе (57,9 %), транслируя спокойствие; выстраивать доверительный диалог, снижая страх конфликтов (57,9 %) [3, с. 218].

Выявлена полифакторная тревожность старшеклассников: экзаменационная (~58 %), конфликты с учителями (58 %), давление родителей и неопределенность

(58–84 %). Развитие эмоционального интеллекта педагогов — эффективная профилактика, создающая психологически безопасную среду [1, с. 84].

Опираясь на теоретические положения И. Н. Андреевой, можно определить конкретные направления реализации эмоционального интеллекта как ресурса педагога в работе со старшеклассниками. Понимание эмоций как основа эмпатии позволяет учителю вовремя заметить признаки страха у ученика. Андреева определяет способность к распознаванию эмоций других людей как фундамент эмпатического взаимодействия [1, с. 81]. Учитывая, что 47,4 % учащихся боятся отвечать у доски, педагог с развитой эмпатией способен дифференцировать состояние ученика и предложить поддержку до того, как тревога заблокирует познавательную активность. Управление собственными эмоциями выступает ресурсом саморегуляции. Высокий уровень эмоционального интеллекта предполагает способность к управлению эмоциональными состояниями [2, с. 13]. В ситуации экзаменационного стресса, который переживают 57,9 % учащихся, педагог, владеющий навыками саморегуляции, может выступать эмоциональным стабилизатором, не усиливая панику, а транслируя спокойствие.

Эмоциональная компетентность в педагогическом общении становится основой для выстраивания доверительных отношений. Рассматривая значение эмоциональной компетентности для педагогов, Андреева И. Н., отмечает ее роль в создании продуктивного взаимодействия с учащимися [3, с. 218]. Тот факт, что 57,9 % учащихся боятся конфликтов с учителями, указывает на необходимость развития у педагогов навыков диалога, основанного на понимании, а не на давлении. Профилактика тревожности через развитие эмоционального интеллекта является долгосрочной стратегией. По мнению Андреевой, эмоциональный интеллект может рассматриваться как ресурс психологического благополучия, поскольку позволяет более эффективно справляться со стрессовыми ситуациями [1, с. 84]. Педагог с высоким эмоциональным интеллектом не только сам лучше справляется со стрессом, но и создает условия для развития эмоциональной компетентности у учеников, что в перспективе снижает их тревожность.

Список использованной литературы

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.

2. Андреева, И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте / И. Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы республиканской научно-практической конференции, Брест, 30-31 января 2004г. – Брест, 2004. – С. 12–13.

3. Андреева, И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Н. Андреева // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216–223.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ВМЕСТЕ К НОВОЙ ЖИЗНИ» КАК МЕХАНИЗМ СИНХРОНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ИХ КРОВНЫМИ СЕМЬЯМИ

**Крот Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л. В. Цалко, ст. преподаватель**

В Республике Беларусь сложилось прогрессивная система охраны детства. Согласно официальным данным, более 80 % детей, оставшимися без попечения родителей сегодня воспитываются в замещающих семьях [1].

Особую тревогу вызывают категории детей, чьи кровные семьи, не утратившие родительских прав формально, не выполняют воспитательной функции, что приводит к помещению ребенка в приюты и социально-педагогический центры.

В зоне особого риска находятся дети младшего школьного возраста (6–10 лет). Как отмечает И. А. Коробейников, этот период является сензитивным для формирования

социального интеллекта и базовых учебных навыков, а травма, связанная с изъятием из семьи, провоцирует стойкую школьную дезадаптацию [2].

Анализ научной литературы показывает, что существующие подходы зачастую разобщены: психолого-педагогическая помощь оказывается либо ребенку в стенах учреждения, либо его родителям. Отсутствие системного механизма, объединяющего эти усилия, снижает вероятность возврата ребенка в родную семью.

Базой экспериментального исследования выступил ГУО «Мозырский районный социально-педагогический центр». Исследование проводилось в три этапа. На первом (теоретическом) этапе был проведен анализ нормативно правовой базы.

На втором этапе (диагностическом) использовались методы психолого-педагогического тестирования воспитанников детского социального приюта (n=20, возраст 6-10 лет) и анкетирование специалистов (n=11).

На третьем этапе (проектном) на основе выявления дефицитов была разработана модель социально-педагогического сопровождения.

Результатом диагностики детей выявили критический уровень социально-педагогического неблагополучия. У 70 % воспитанников зафиксирован высокий уровень личностной тревожности, у 60 % - занижена самооценка.

Наиболее тревожными показателями является низкий уровень сформированности нравственных норм (80 %) и социализированности (70 %), что коррелируется с данными исследования Р. Н. Кедяровой о влиянии безнадзорности на личностное развитие [3].

Параллельное анкетирование специалистов (психологов, социальных педагогов, воспитателей) позволило выявить естественные барьеры в работе с семьей. 100 % респондентов указали на хроническую алкогольную зависимость родителей как главное препятствие для восстановления детско- родительских отношений.

Выявленные дефициты у детей стали основой для разработки социально-педагогического проекта «Вместе к новой жизни». Ключевая цель проекта синхронизация работы в три параллельных этапа:

1. Этап «Ребенок»: цикл коррекционно-развивающих занятий, направленный на снижение уровня тревожности, формирование адекватной самооценки и базовых социальных норм через игру и арт-терапевтическую организацию.

2. Этап «Родитель»: работа «Родительского клуба» (модифицированной «Школы осознанного родительства»), основной упор делается на мотивационное консультирование, правовое просвещение и отработку навыков ненасильственного общения.

3. Этап «Вместе»: обязательные совместные детско-родительские сессии, где в безопасной, структурированной среде под руководством специалистов семьи получают новый позитивный опыт взаимодействия.

Проведенное исследование подтверждает, что проблема социального сиротства не может быть решена изолированной работой только с ребенком. Разработанный и апробированный проект «Вместе к новой жизни» доказывает, что ключ к преодолению социальной дезадаптации детей находится в плоскости восстановление кровной семьи. Вернуть ребенка в семью можно только через специалистов, работа которых направлена на исцеление детско-родительских отношений.

Список использованной литературы

1. Дети-сироты Беларуси [Электронный ресурс]. – URL: https://sputnik.by/20230511/-minobrazovaniya-podschitalo-skolko-detey-sirot-v-belarus.. – Дата доступа: 20.01.2026.

2. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

3. Кедярова, Р.Н. Социально-педагогические основы профилактики социального сиротства : дис. … канд. пед. наук / Р.Н. Кедярова. – Улан-Удэ, 2005. – 187 с.

# ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУПРУГОВ НА УСТОЙЧИВОСТЬ БРАКА

**Куксаченко Карина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е. П. Дыгун, старший преподаватель**

В современных условиях трансформация института семьи и брака приобрела статус одной из наиболее острых междисциплинарных проблем. Переход от традиционной модели семьи к эгалитарной привел не только к расширению личностной свободы супругов, но и к существенному снижению институциональной устойчивости брака. Аргументированной представляется точка зрения, согласно которой устойчивость современного брака в меньшей степени детерминирована внешними факторами и в большей — характеристиками межличностного взаимодействия и индивидуально-типологическими свойствами партнеров [1, с. 118].

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и эмпирическом выявлении взаимосвязи личностных характеристик супругов и параметров семейной сплоченности как факторов, определяющих устойчивость брака. Проблема исследования обусловлена необходимостью поиска путей укрепления семьи в условиях социокультурной нестабильности, когда семья с высоким уровнем сплоченности должна выступать в роли «психологического буфера». При этом центральное значение приобретает вопрос о том, как индивидуальный профиль личности (эмоциональная стабильность, эмпатия) соотносится с системным параметром сплоченности [3, с. 110].

Для реализации поставленных задач был организован комплекс действий, сочетающий теоретический анализ и опытно-экспериментальную работу. В качестве методологического фундамента использован системный подход, в рамках которого семья рассматривается как целостный организм [4, с. 42]. Эмпирическая часть исследования организована на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря» с участием 15 супружеских пар (30 респондентов). Диагностический инструментарий составили: шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-3) Д. Олсона; краткий пятифакторный опросник личности (TIPI); а также опросник В. В. Столина для диагностики удовлетворенности браком [2, с. 54].

В ходе реализации эмпирического этапа были получены данные, позволяющие верифицировать теоретические положения об устойчивости брака. Анализ средних значений показал, что уровень удовлетворенности браком в исследуемой выборке является достаточно высоким: 50,7 баллов у мужчин и 51,1 балла у женщин. Со всей определенностью можно утверждать, что ключевым стабилизатором данных отношений выступает семейная сплоченность. Согласно результатам методики FACES-3, средний балл сплоченности составил 20,1 для мужей и 21,2 для жен, что соответствует связанному типу семейной системы. Такие показатели указывают на высокую степень эмоциональной близости партнеров [5, с. 337].

Привлекает внимание выявленная сильная корреляционная связь между параметром сплоченности и общей удовлетворенностью браком (коэффициент Спирмена $r = 0{,}76$ при $p < 0{,}01$). Полученные данные доказывают, что способность системы сохранять единство является первичным фактором устойчивости. В то же время анализ личностных особенностей выявил положительную связь ($r = 0{,}41$) между эмоциональной стабильностью и благополучием отношений. Как указывает В. А. Сысенко, отсутствие нейротизма позволяет партнерам более конструктивно преодолевать бытовые трудности, предотвращая эрозию брака [3, с. 110].

В результате исследования подтвердилась гипотеза о том, что устойчивость брака базируется на интеграции системных и личностных факторов. Основным результатом работы стало доказательство того, что сбалансированная сплоченность выступает фундаментом брака, а эмоциональная зрелость супругов обеспечивает гибкость этой системы. Выявленные закономерности имеют практическое значение для деятельности

социально-педагогической службы школы: работа с семьями учащихся должна быть направлена на развитие личностных ресурсов супругов и коррекцию эмоциональных состояний. Обобщая сказанное, подчеркнем, что предложенный подход позволяет эффективно выстраивать программы социально-педагогической поддержки семей в современной образовательной среде.

Список использованной литературы

1. Антонов, А. И. Микросоциология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. — М. : Инфра-М, 2005. — 640 с.

2. Столин, В. В. Опросник удовлетворенности браком / В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1984. — № 2. — С. 54–61.

3. Сысенко, В. А. Устойчивость брака: проблемы, факторы, условия / В. А. Сысенко. — М. : Финансы и статистика, 1981. — 199 с.

4. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — СПб. : Питер, 2006. — 360 с.

5. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб. : Питер, 2008. — 672 с.

## ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

**Купреева Дарья (БГПУ, г. Минск)**
**Научный руководитель – Е.К. Погодина, старший преподаватель**

Одной из актуальных социально-педагогических проблем в настоящее время является рост числа подростков с виктимным поведением. В связи с этим, изучение факторов и причин виктимности, разработка эффективных мер профилактики виктимизации подрастающего поколения приобретает особую социальную значимость.

Многообразие определений понятия «виктимность» свидетельствует о его сложности и многогранности. А. И. Долгова описывает виктимное поведение как совокупность личностных особенностей человека, способствующих дезадаптивному стилю реагирования, что в итоге негативно сказывается не только на его физическим здоровье, но и на психоэмоциональном состоянии [1]. М. П. Долговых считает, что виктимное поведение – «провоцирующее, неосторожное, неправильно, аморальное поведение, реализующееся в совокупности одобряемых и неодобряемых условий» [2]. С точки зрения И. Г. Малкиной-Пых, виктимность, или виктимогенность – приобретенные человеком «физические, психические и социальные черты и признаки, которые могут сделать его предрасположенным к превращению в жертву (преступления, несчастного случая, деструктивного культа и т. д.)» [3].

В подростковом возрасте формирование виктимного поведения происходит под влиянием сложного комплекса факторов. К ним относятся неблагоприятные условия семейного воспитания, сложные детско-родительские отношения, опыт переживания насилия, низкий социальный статус в группе сверстников, индивидуально-психологические особенности (повышенная тревожность, неуверенность, импульсивность) [4]. А.В. Мудрик подчеркивает роль социально-психологических механизмов: доверия, групповых ожиданий, влияния значимых людей, которые могут как способствовать защищенности подростка, так и повышать его уязвимость [5].

Результаты диагностики показали, что для подростков характерны различные типы виктимного поведения. Наиболее выраженными оказались склонность к гиперсоциальному виктимному поведению (29 % респондентов), характеризующаяся стремлением защищать других даже с риском для себя, а также реализованная виктимность (18 % респондентов), свидетельствующая о наличии опыта попадания в

опасные ситуации. Для 19 % подростков характерна игровая роль жертвы, а для 25 % – социальная роль жертвы, что проявляется в использовании манипулятивных стратегий, либо в устойчивом ощущении себя лишним.

На основании результатов эмпирического исследования была разработана программа социально-педагогической деятельности по профилактике виктимного поведения подростков.

Программа рассчитана на полугодие (сентябрь-декабрь) и включает в себя различные формы работы: занятия с элементами тренинга, арт-терапия, игротерапия, ролевые игры («Знакомство с собой», «Преодоление барьеров самооценки», «Сила позитивных утверждений», «Мой путь к уверенности», «Рисуем свое будущее» и др.).

Целевая группа: учащиеся 8–9 классов, возраст обучающихся – 13–15 лет.

Цель программы: профилактика виктимного поведения подростков, формирование навыков безопасного и ответственного поведения.

Задачи программы:

– оказание помощи подросткам в формировании позитивной самооценки, осознании ценности и уникальности собственной личности, развитии положительного, целостного образа «я»;

– развитие критического мышления, формирование навыков эмоциональной регуляции, коммуникативной компетентности подростков.

Ожидаемые результаты реализации программы: снижение уровня риска виктимного поведения у подростков, формирование позитивного образа «Я», формирование коммуникативных навыков, развитие умения отстаивать личные границы и противостоять манипуляциям.

Профилактическая работа должна строиться с учетом принципов системности, комплексности, учета возрастных и индивидуальных особенностей, активного включения подростков в процесс. Важным условием эффективности профилактической работы является взаимодействие с семьями подростков и педагогами [6]. Работа с родителями должна включать информирование о факторах риска, признаках возможных проблем, способах поддержки подростка. Педагогам необходимо предоставить методические рекомендации по созданию безопасной среды в классе, раннему выявлению учащихся группы риска.

Список использованной литературы

1. Долгова, А. И. Криминология / А. И. Долгова. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 368 с.

2. Долговых, М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. П. Долговых. – Тольятти, 2019. – 189 с.

3. Малкина-Пых, И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Педагогика, 2009. – 189 с.

4. Погодина, Е. К. Социально-педагогическая виктимология / Е. К. Погодина. – Мн. : Белорус. гос. пед. ун-т, 2025. – 156 с.

5. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 2004. – 365 с.

6. Погодина, Е. К. Социально-педагогическая профилактика / Е. К. Погодина. – / Мн. : Белорус. гос. пед. ун-т, 2024. – 208 с.

## ПРОБЛЕМА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГА

**Курепина Ирина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель**

Профессиональная деятельность педагога осуществляется в условиях постоянного эмоционального напряжения, обусловленного высокой ответственностью, интенсивностью межличностного взаимодействия и необходимостью оперативного принятия решений. Усложнение образовательной среды усиливает требования к личностным ресурсам учителя, что актуализирует проблему сохранения его психологической устойчивости. В этой связи стрессоустойчивость выступает не только индивидуальной особенностью, но и профессионально значимым качеством, обеспечивающим эффективность педагогического труда. Педагогическая профессия относится к числу эмоционально затратных [1, с. 2], что требует осмысления механизмов адаптации к стрессовым воздействиям.

Обращаясь к теоретическим основаниям проблемы, следует отметить, что термин «стресс» был введён Г. Селье, который рассматривал его как универсальную адаптационную реакцию организма на воздействие значимых требований среды [3, с. 2]. Учёный выделял стадии тревоги, сопротивления и истощения, подчёркивая, что длительное воздействие стрессоров может привести к снижению адаптационных возможностей личности. Таким образом, стресс рассматривается не только как негативное состояние, но и как механизм мобилизации ресурсов.

Дальнейшее развитие концепции стресса в отечественной психологии позволило расширить понимание данного феномена. Стресс трактуется как состояние психического напряжения, возникающее под влиянием значительных нагрузок. Н.Е. Водопьянова подчёркивает, что при наличии сформированных стратегий совладания стресс способен выполнять адаптивную функцию [1, с. 7]. Следовательно, ключевым фактором становится не сам факт стрессового воздействия, а уровень готовности личности к его преодолению.

В данном контексте особое значение приобретает понятие стрессоустойчивости, которое определяется как интегральное качество личности, обеспечивающее сохранение эмоционального равновесия и работоспособности в сложных профессиональных условиях. Л.М. Митина отмечает, что стрессоустойчивость формируется в процессе профессионального становления и тесно связана с развитием саморегуляции и личностной зрелости [2, с. 2]. Таким образом, устойчивость к стрессу не является врождённой характеристикой, а развивается под влиянием опыта и осознанной работы над собой.

Анализ факторов, влияющих на уровень стрессоустойчивости педагога, позволяет выделить как внешние, так и внутренние условия. К внешним относятся особенности организации труда, характер взаимодействия с администрацией, учащимися и их родителями, а также общий психологический климат в коллективе. Внутренние факторы включают профессиональную компетентность, мотивацию, эмпатию и способность к самоконтролю. Их согласованность обеспечивает формирование адаптационных механизмов, позволяющих воспринимать профессиональные трудности как разрешимые задачи.

Эмпирическое исследование, проведённое среди 18 педагогов в возрасте от 22 до 66 лет со стажем от 3 до 30 лет, позволило определить уровень выраженности стрессоустойчивости. Результаты диагностики показали, что высокий уровень выявлен у 16,7 % участников, средний — у 83,3 %, низкий уровень не зафиксирован. Полученные данные свидетельствуют о наличии у большинства педагогов адаптационных ресурсов, позволяющих справляться с типичными профессиональными стрессовыми нагрузками. Вместе с тем преобладание среднего уровня указывает на необходимость дальнейшего развития навыков эмоциональной саморегуляции.

Анализ анкетных данных показал, что основными источниками напряжения выступают многозадачность, высокая интенсивность работы, отчётность и сложности

взаимодействия с родителями учащихся. При этом педагоги с более значительным стажем реже отмечали выраженные признаки перегрузки, что может быть связано с накопленным профессиональным опытом и сформированными стратегиями совладания.

Таким образом, проведённый анализ позволяет заключить, что стрессоустойчивость педагога представляет собой важное профессионально-личностное качество, обеспечивающее сохранение психологического здоровья и стабильность педагогической деятельности. Развитие данного качества предполагает системный подход, включающий формирование навыков саморегуляции и создание благоприятной профессиональной среды, способствующей снижению эмоционального напряжения.

Список использованной литературы

1. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.

2. Митина, Л. М. Психология труда учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 240 с.

3. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 123 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ

**Лащ Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель**

Современное общество характеризуется глубокими трансформациями института семьи, изменениями традиционных гендерных ролей и ростом числа разводов. В этих условиях особую актуальность приобретает целенаправленная социально-педагогическая работа по подготовке подрастающего поколения к семейной жизни. Ключевым компонентом этой подготовки становится формирование гендерной культуры, понимаемой как система знаний, ценностей и моделей поведения, основанных на принципах равенства, взаимоуважения и партнёрства [1].

Целью данного исследования является диагностика уровня сформированности гендерной культуры у учащихся старших классов и разработка программы ее оптимизации. Теоретический анализ показал, что современная подготовка к семейной жизни должна быть направлена на формирование семейно-ролевой компетентности, включающей когнитивный, эмоционально-ценностный и практико-деятельностный компоненты [2].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря имени генерала Бородунова Е.С.». Выборку составили учащиеся 10-х классов. Диагностика осуществлялась с использованием анкеты, модифицированной методики С. Бем, метода незаконченных предложений, опросника гендерной толерантности.

Результаты констатирующего этапа выявили противоречивую картину. Когнитивный компонент оказался сформирован фрагментно: 65 % учащихся путают понятия «пол» и «гендер», лишь 20 % знакомы с правовыми нормами равенства. В эмоционально-ценностной сфере при декларативной поддержке идей равенства (70 % респондентов) проективные методики показали глубокую уверенность в традиционных стереотипах. Так, 40 % юношей считают, что «настоящий мужчина должен быть сильным и не должен проявлять слабость». Наиболее проблемным стал поведенческий компонент: только 25 % учащихся способны предложить конструктивное решение в ситуации гендерной дискриминации.

На основе полученных данных была разработана программа социально-педагогический работы, включающая четыре модуля: «Гендер: от стереотипов к пониманию», «Я и Другой: искусство диалога», «Семья как социокультурный феномен», «Проектирование будущего». Программа реализуется через интерактивные методы

(тренинги, ролевые игры) и направлена на развитие всех трёх компонентов гендерной культуры.

Важнейшим условием эффективности такой работы выступает межведомственное взаимодействие, объединяющее усилия учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты и общественной организации.

Таким образом, формирование у старшеклассников готовности к семейной жизни требует системного подхода, опирающегося на диагностику реальных проблем и интеграцию условий всех социальных институтов.

Список использованной литературы

1.Гребенников, И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.

2.Бутлер, Д. Гендерное равенство / Д. Бутлер. – СПб. : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2022. – 280 с.

## ПРОФИЛАКТИКА НАРКОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**Лобачева Ангелина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

Наркомания в молодежной среде – актуальная социально-педагогическая проблема, угрожающая здоровью подрастающего поколения и национальной безопасности. Подростковый возраст, характеризующийся стремлением к самоутверждению и новым ощущениям, является периодом повышенного риска [1].

Традиционная профилактика, включающая информирование о вреде наркотиков и демонстрацию негативных последствий их употребления, является необходимой основой профилактической работы, поскольку формирует у подростков понимание реальных рисков. Однако, как показывает практика, исключительно запретительная тактика без предложения позитивной альтернативы имеет ограниченную эффективность [2]. Информирование о последствиях употребления психоактивных веществ (ПАВ) должно дополняться созданием условий, в которых подростки могут найти для себя интересные и доступные способы самореализации, не связанные с психоактивными веществами. Важно не только объяснить, почему наркотики опасны, но и показать, чем можно наполнить жизнь, какие увлечения, хобби, творческие и спортивные занятия способны приносить удовлетворение и яркие эмоции без вреда для здоровья.

В ходе эксперимента разработана и внедрена годовая программа профилактики употребления ПАВ для учащихся 5–11 классов ГУО «СШ № 11 г. Мозыря». В основе программы – создание условий для позитивной самореализации подростков. Акцент смещен на развитие личностного потенциала. Цель – формирование у учащихся антинаркотического мировоззрения через поиск здоровых альтернатив ПАВ (хобби, спорт, творчество) и создание защитных механизмов.

Программа включает три направления: информационно-просветительское (лекции, встречи со специалистами), учебно-тренинговое (формирование навыков отказа, стрессоустойчивости) и практико-ориентированное (участие в проектной деятельности).

Приоритет в реализации программы отдан учащимся 8-х классов (13–15 лет). Данный возрастной этап, будучи наиболее значимым для формирования ценностных ориентиров, отличается высокой внушаемостью, потребностью в рискованных действиях и значимостью мнения референтной группы. Исследования показывают, что именно на этот период приходится максимум первичных проб ПАВ и угрозы противоправных действий, что и обусловило фокус профилактической работы с данной возрастной категорией школьников.

В ходе внедрения программы реализованы следующие мероприятия. Агитбригада «Наркотики и кибербезопасность» (принцип «равный обучает равного») ознакомила учащихся 6–9 классов с механизмами вовлечения в наркоторговлю через цифровые каналы и правилами кибербезопасности. Акция «Стоп-кадр: будущее без наркотиков» (интерактивная площадка) через задание «Наполни жизнь смыслом» продемонстрировала альтернативы ПАВ. Тренинг-беседа «Твоя жизнь – твой выбор» для 8-х классов с упражнениями «Пять ценностей» и «Мифы и Реальность» способствовала развитию критического мышления и рефлексии ценностей. Творческая мастерская «Игра, в которую нельзя выиграть» (коллажи, упражнение «Марионетка») позволила осознать состояние зависимости и давление среды.

Качественный анализ рефлексивных отчетов участников показал, что использование методов визуализации (мультипликационные фильмы, плакаты) и творческой деятельности (коллажи, интерактивные задания) способствовало более глубокому осмыслению и эмоциональному проживанию темы. Учащиеся отмечали, что данные форматы облегчают вербализацию полученной информации, позволяют структурировать знания и формируют устойчивые ассоциативные связи между негативными последствиями наркопотребления и ценностью здорового образа жизни.

Концептуальная основа всех мероприятий – профилактика как создание условий для формирования навыков здорового образа жизни, критического мышления и ассертивного поведения.

Преимущество программы – переход от запретительной модели к комплексному подходу, сочетающему информирование о рисках с формированием личностных компетенций и позитивных стратегий. Интеграция интерактивных форматов, принципа «равный обучает равного», вовлечение педагогов и родителей в процесс реализации программы создают систему защиты от наркопотребления. Реализация программы подтверждает: развитие увлеченности и психологической устойчивости снижает риски аддиктивного поведения. Такая программа профилактики может быть адаптирована для других учреждений образования.

Список использованной литературы

1. Байкова, В. Г. Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления: пособие для педагогов и родителей / В. Г. Байкова, А. Е. Брюн ; под общ. ред. А. Н. Гаранского. – М. : ВЛАДОСПресс, 2003. – 352 с.

2. Белоусова, Т. В. Организация работы по профилактике наркомании в подростковом возрасте / Т. В. Белорусова // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 4. – С. 192–193.

## ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА

**Малахова Елена (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Межличностные конфликты в образовательной среде представляют собой особую форму социально-психологических противоречий, возникающих между участниками учебного процесса и определяемых специфическими условиями функционирования учебных учреждений. Как подчеркивает Г.М. Андреева, взаимодействие в образовательных учреждениях всегда строится на сочетании сотрудничества и соперничества, что делает отношения особенно чувствительными к нарушениям коммуникации и различию ожиданий [1].

Межличностные конфликты в образовательной среде проявляются в различных формах, которые отражают как особенности взаимодействия участников, так и специфику самого образовательного процесса (коммуникативный, ролевой, ценностные конфликты и

пр.). Их многообразие обусловлено сложностью и многомерностью взаимодействий, свидетельствуя о возможности возникновения конфликтных ситуаций как на когнитивном, так и на эмоциональном, ролевом и социальном уровнях, что требует комплексного анализа и подходов к их разрешению.

Высокая учебная нагрузка и необходимость постоянной адаптации к требованиям образовательного пространства могут снижать способность обучающихся эффективно регулировать свое поведение и эмоциональные реакции, что повышает вероятность конфликтов [2]. Многоуровневый характер межличностных конфликтов в колледже проявляется как на горизонтальном уровне – между учащимися, так и на вертикальном – между студентами и педагогами, администрацией, родителями.

Не менее значимой особенностью является возрастная специфика развития конфликтных ситуаций. Подростковый возраст характеризуется повышенной чувствительностью к оценке, стремлением к автономии и одновременной потребностью в признании со стороны сверстников, что делает конфликты особенно эмоционально насыщенными и труднопреодолимыми [1]. Студенческий возраст также связан с задачами поиска идентичности, профессионального самоопределения и перестройки отношений с взрослыми, что нередко приводит к напряженным ситуациям в образовательном процессе.

Специфика проявления межличностных конфликтов в колледже тесно связана с особенностями коммуникации между участниками взаимодействия. Общение имеет регламентированный характер, однако включает и множество неформальных элементов: эмоциональные реакции, индивидуальные интерпретации, личные ожидания и субъективное понимание происходящего. Именно в данных зонах возникает наибольшее количество недоразумений, которые могут перерасти в конфликт.

Кроме того, важную роль играют личностные особенности участников конфликта. В образовательной среде встречаются люди с различным уровнем самооценки, темперамента, стрессоустойчивости и коммуникативных навыков. Ранее было установлено, что низкая устойчивость к стрессу в сочетании с высокой конфликтностью может формировать склонность к импульсивным реакциям и делает межличностные столкновения более вероятными и более острыми [3]. Особенно это проявляется в период адаптации к новым условиям обучения, когда учащиеся сталкиваются с изменением привычных норм и необходимостью выстраивать новые отношения.

Существенное влияние на межличностные конфликты оказывает окружение учащихся. Семья, друзья, внешние социальные группы нередко оказывают скрытое воздействие на поведение личности, формируя ее отношение к учебному процессу и к участникам образовательного взаимодействия. Дополнительным аспектом является цифровизация образовательной среды колледжа. Цифровизация образовательной среды расширяет возможности общения, но увеличивает и риск конфликтов. Виртуальные недоразумения и онлайн-соперничество продолжают офлайн-взаимодействия. В.П. Шейнов отмечает, что постоянный информационный поток повышает эмоциональную нагрузку и снижает конструктивность общения [3].

Эмпирическое исследование проведено на базе УО «Могилевский колледж сферы обслуживания» с обучающимися по специальности «Швея. Парикмахер» (22 девушки) и выявлены следующие стили поведения в конфликтных ситуациях (методика Томаса-Килмана): сотрудничество – 7 (32 %); компромисс – 5 (23 %); соперничество – 2 (9 %); приспособление – 3 (13 %); уход из ситуации (бегство) – 5 (23 %). Таким образом, респонденты склонны к конструктивным стратегиям поведения в конфликте, преобладают стремление к сотрудничеству, компромиссу и избеганию.

Значит, образовательная среда не только конфликтна, но и обладает потенциалом для профилактики конфликтов. Наличие педагогов-медиаторов, служб примирения и программ развития коммуникативных навыков повышает психологическую безопасность. Как отмечает Е.И. Луговцова, внедрение медиации снижает уровень агрессии, улучшает

взаимодействие и укрепляет доверие [4]. Грамотно организованная среда может превращать конфликт в ресурс развития.

Таким образом, особенности межличностных конфликтов в образовательной среде колледжа обусловлены сложным взаимодействием личностных, социальных, возрастных, организационных и культурных факторов.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология : учеб. / Г.М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2016. – 363 с.

2. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2013. – 512 с.

3. Шейнов, В.П. Управление конфликтами: теория и практика / В.П. Шейнов. – Минск : Харвест, 2010. – 912 с.

4. Луговцова, Е.И. Организация школьной службы медиации : пособие / Е.И. Луговцова, Ю.Н. Егорова. – Мн. : НИО, 2017. – 200 с.

## СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

**Мартинович Алина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Современная психодиагностика предоставляет инструменты для оценки индивидуальных особенностей личности, что позволяет адаптировать образовательные программы под конкретного человека.В условиях растущих требований к детям и необходимости индивидуализации образования психодиагностика становится ключевым инструментом оптимизации обучения и воспитания.Актуальность темы обусловлена потребностью в эффективных инструментах развития личности ребенка, выявления его потенциала и коррекции трудностей.

Психодиагностика – это наука и практика постановки психологического диагноза с помощью специально разработанных средств, которые позволяют определить наличие и измерить степень выраженности психологических признаков (свойств, характеристик, состояний) у человека или группы людей [1].Также психодиагностика представляет собой процесс комплексного исследования, анализа и оценки индивидуальных психологических особенностей человека (его личности, когнитивных процессов, эмоциональной сферы и поведения) с целью предоставления объективной и систематической информации, необходимой для прогнозирования, коррекции или планирования лечения [2].

Основные принципы диагностики: гуманизм и соблюдение прав ребенка; научная обоснованность; комплексность и системность; индивидуальный и личностный подход; динамическое изучение; практическая направленность.

Этапы диагностического обследования: *1. Подготовительный* – постановка цели, подбор методик, сбор первичной информации, планирование процедуры. *2. Основной (сбор данных)* – непосредственное взаимодействие с ребенком, установление контакта, проведение методик, наблюдение за поведением. *3. Аналитико-интерпретационный* – обработка результатов, их синтез в целостную картину, проверка гипотез. *4. Заключительно-рекомендательный* – составление заключения, разработка конкретных рекомендаций для педагогов и родителей. *5. Реализация и контроль динамики* – отслеживание выполнения рекомендаций, повторная диагностика, коррекция программы сопровождения. Эффективная психодиагностика – это не разовое тестирование, а непрерывныйпроцесс сопровождения ребенка, основанный на этических принципах ипозволяющий создавать адресные программы поддержки для успешнойсоциальной адаптации каждого ребенка.

Практическое использование методик психологической диагностики в школах Республики Беларусь показывает их реальную пользу для улучшения качества обучения и воспитания. Чтобы изучить данный вопрос подробнее, было организовано исследование на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозырь». Главной задачей стала оценка того, как диагностические методы помогают в работе с обучающимися, не имеющими особенностей психофизического развития.

В выборку вошли ученики 4 класса, в количестве 15 человек (возраст 10–11 лет). Анкета включала следующие методики: диагностика мышления «Исключение лишнего»; диагностика опосредованной памяти; диагностика внимания «Запомни и расставь»; диагностика на восприятия «Нелепица». Основой для работы стал комплексный подход, при котором применялись разные диагностические средства, одобренные и используемые в белорусской педагогике. Проведенное комплексное психодиагностическое исследование выявило неравномерность развития когнитивной сферы у учащихся.

Сильные стороны: продемонстрирован высокий уровень развития сложных аналитических функций, а именно логическое мышление (93,3 % учащихся) и критическое восприятие (100 % учащихся) находятся на очень высоком уровне; опосредованная память также развита хорошо у всех испытуемых, что свидетельствует об умении эффективно использовать логические связи для запоминания.

Выявленная проблема: у 60 % учащихся был диагностирован низкий уровень развития объема и концентрации произвольного внимания. Данное «слабое звено» может серьезно ограничивать успешность учебной деятельности, требующей сосредоточенности и точного запоминания информации. Результаты обосновывают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы с классом, сфокусированной на развитии и тренировке базовых свойств внимания, что позволит повысить эффективность реализации имеющегося у учащихся высокого интеллектуального потенциала.

Таким образом, эффективная работа современного педагога строится на осознанном использовании данных психолого-педагогической диагностики для создания персонализированной и поддерживающей образовательной среды.

Список использованной литературы

1. Ануфриев, А.Ф. Практическая психодиагностика. Система основных понятий / А.Ф. Ануфриев. – М. : Ось-89, 2021. – 100 с.

2. Бурлачук, Л. Психодиагностика / Л. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2018. – 384 с.

3. Глуханюк, Н.С. Психодиагностика : учеб. / Н.С. Глуханюк. – М. : Академия, 2018. – 272 с.

## СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

**Махнович Наталья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных путей интеграции в общество людей с инвалидностью. Молодые инвалиды часто сталкиваются с комплексом взаимосвязанных проблем: трудностями в получении профессионального образования, социальной изоляцией, низкой самооценкой и неготовностью окружающих к полноценному взаимодействию [1]. В статье представлены пути решения этих проблем на основе анализа и обобщения опыта реализации программы «Социальная реабилитация молодых инвалидов» в рамках «Мозырской первичной организации общественного объединения БелАПДИиМИ»

Сегодня в Беларуси действует комплексная система сопровождения детей-инвалидов и молодых инвалидов, направленная на социализацию, образование и проживание в обществе. Она включает раннее вмешательство, инклюзивное образование,

социальную поддержку (деятельность ЦКРОиР и ТЦСОН, предоставляющих услуги дневного пребывания), а также «сопровождаемое проживание» для молодых людей (старше 18 лет), деятельность родительских организаций (БелАПДИ и МИ, МБОО «Дети. Аутизм. Родители», МОО «Даун Синдром»), социальные гарантии (пенсии, пособия, льготы). Основная цель — не уход, а развитие навыков самостоятельности [2]. В то же время в отношении молодых людей с инвалидностью следует отметить, что основная проблема заключается в трудностях организации эффективной коммуникации этой категории молодых людей в социуме после окончания школы или специальных учебных заведений, что приводит к их «выпадению» из социальной жизни [3].

С целью повышения эффективности социальной реабилитации молодых инвалидов и преодоления их социально-психологической изоляции нами была разработана программа, в рамках которой был реализован в условиях общественного объединения комплекс мероприятий, направленных на решение психологических и социально-педагогических аспектов реабилитации. В реализации программы приняли участие 16 молодых инвалидов. Первым этапом стала диагностика личностных особенностей и социального окружения участников с использованием таких методик, как «Шкала самооценки» Ч.Д. Спилбергера [4] и опросник «Социальная фрустрированность» [5]. Выяснилось, что ключевой запрос участников сформулирован как «Хочу общаться, но не знаю как» и «Боюсь осуждения».

Основные действия в рамках программы были распределены по нескольким направлениям. Первое – *психологическое сопровождение*: проведение тренингов коммуникативной компетентности и личностного роста, где использовались элементы арт-терапии. Например, на занятиях участники создавали проекты «Мой идеальный день», что позволяло прорабатывать внутренние барьеры. Второе направление – *социально-педагогическое сопровождение:* организация клубов по интересам "«Кулинарный клуб», «Компьютерная грамотность»". Это создавало среду для неформального общения и приобретения бытовых и профессиональных навыков. Как отметил один из участников: «Раньше я думал, что мне доступна только роль “наблюдателя”, а теперь я “повар” и “друг”».

Третьим важным направлением стала работа с микросоциумом. Были организованы совместные мероприятия с волонтерами из числа студентов, что способствовало разрушению стереотипов, сложившихся как у молодых инвалидов, так и у студентов. Нами проводились «уроки доброты», где члены организации рассказывали о своей жизни, отвечая на вопрос «Почему мы такие же, как вы?». Вся деятельность строилась на принципах «равный обучает равного», что значительно повышало доверие и эффективность взаимодействия. Особое внимание уделялось подготовке к самостоятельной жизни, включая тренинги по финансовой грамотности и правовой самозащите.

Реализация программы позволила достичь значимых результатов. У участников программы зафиксировано снижение уровня тревожности и повышение самооценки, что подтверждается данными повторной диагностики. Более 60 % участников расширили свой круг общения за пределы организации, некоторые смогли продолжить обучение. Главным итогом стало формирование устойчивого сообщества, где молодые люди с инвалидностью выступают не пассивными получателями помощи, а активными субъектами собственной жизни. Опыт «Мозырская первичная организация ОО БелАПДИиМИ» доказывает необходимость и эффективность комплексного подхода, объединяющего психологическую поддержку и социально-педагогические практики для успешной интеграции молодых инвалидов в общество. Дальнейшее развитие программы видится в создании системы дистанционного консультирования и наставничества.

Список использованной литературы

1. Холостова, Е. И. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2019. – 240 с.

2. Социальная работа с инвалидами : учеб.-метод. пособие / [сост. Е. В. Малиновская]. – Мн. : БГПУ, 2017. – 165 с.

3. Шахнович, И. А. Проблемы реализации прав инвалидов в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // Вестник Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – ГГУ имени Франциска Скорины. – URL: https://elib.gsu.by/-bitstream/123456789/37093 /1/ %D0 %A8 %D0 %B0 %D1 %85 %D0 %BD % (дата обращения 22/02/2026)/.

4. Спилбергер, Ч. Д. Исследование тревожности : метод. руководство / Ч. Д. Спилбергер ; адаптация Ю. Л. Ханина. – Мн. : БГУ, 2020. – 45 с.

5. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2017. – 672 с.

## ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА «НАСТОЯЩЕГО МУЖЧИНЫ» И «НАСТОЯЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ» У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

**Мельникова Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М. А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Юношеский возраст – один из важнейших периодов в гендерной социализации личности. Формирование представлений о себе как о носителе того или иного психологического пола и о будущем спутнике жизни – ключевая задача этого возраста. Успешность ее решения во многом определяет психосоциальное благополучие личности в будущем. Историко-антропологические исследования показывают, что не существует единого понимания «мужественности» и «женственности». Обе категории подвержены многочисленным и быстро меняющимся историческим и культурным вариациям [1; 2; 3; 4]

Цель исследования – выделить факторы формирования представлений об образе «настоящего мужчины» и «настоящей женщины» у студенческой молодежи, с акцентом на влияние родителей. Актуальность проблемы обусловлена тем, что идеальные образы представителей обоих полов определяют уровень будущей гендерной компетентности и задают вектор развития личности. Согласно концепции А. Н. Леонтьева, человек, строя образы, использует значения, которые преобразуются в устойчивые смыслы под влиянием личного опыта.

В основной части исследования проанализированы ключевые факторы формирования гендерных образов. Американские социальные психологи С. Кесслер и У. Маккенна пришли к выводу, что пол в социальном взаимодействии выступает прежде всего как когнитивная схема – обусловленные культурой представления о личностных признаках, свойственных людям того или иного пола [2]. Основным фактором среди студенческой молодежи является семья как институт воспитания. Именно в семье формируются качества, способствующие социализации.

Процесс формирования образов «мужчины» и «женщины» чаще всего связан с образом матери, с которой ребенок проводит больше времени в детстве. Родители используют гендерные стереотипы как готовые схемы: у мальчиков закрепляются активность, настойчивость, уверенность; у девочек – уступчивость, пассивность.

Для выявления особенностей восприятия гендерных образов в феврале 2026 г. проведен опрос среди 98 студентов Мозырского государственного педагогического университета имени И.П.Шамякина в возрасте 17–19 лет.

Полученные данные позволили обобщить образ «настоящего мужчины»: ответственность (56 %), честность (47 %), доброта (43 %), верность и забота (30 %), мужественность (29 %), ум, чувство юмора. Девушки ожидают от него эмоциональной

открытости, внимания, нежности. Главные примеры: папа (70 %), дедушка (36 %), брат (30 %).

Образ «настоящей женщины»: доброта (53 %), забота (42 %), честность (32 %), искренность и интеллект (23 %), верность, женственность, ответственность, хозяйственность, эмпатия, нежность. Главные примеры: мама (72 %), бабушка (45 %), подруга (23 %).

Исследование показало трансформацию гендерных представлений у современной молодежи: эмоциональная отзывчивость становится ключевым признаком «настоящего мужчины», а традиционные качества дополняются новыми. Родители играют определяющую роль в этом процессе. Необходимо уделить внимание формированию гендерных образов у студентов, находящихся на этапе выбора профессионального, семейного и личностного пути.

Список использованной литературы

1. Баирова З. М. Образ «настоящего» мужчины в современной России // Мир науки. Социология, филология, культурология. - 2022. – Т. 13. № 4. URL: https://sfk-mn.ru/PDF/62SCSK422.pdf (дата обращения: 20.03.2026).

2. Сергеева Т. Б., Дергунова А. А., Тептина Д. А. Исследование представлений о «настоящем мужчине» и «настоящей женщине» в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. Т. 11. – С. 1721–1725. – URL: http://e-koncept.ru/2016/86371.htm (дата обращения: 20.03.2026).

3. Сухушина Е. В., Абрамова М. О., Рыкун А. Ю. Современные образы маскулинности // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2017. –№ 4 (27). – С. 168–180.

4. Чернышева А. В., Спирюгова А. Г. Маскулинность и феминность в современном обществе: тенденции трансформации // Гуманитарный вестник. 2021. – № 6 (92). – С. 1–6.

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ С ЦЕЛЬЮ СОДЕЙСТВИЯ СОВЛАДАНИЮ С ГНЕВОМ

**Мельникова Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М. А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

В настоящее время фиксируется рост агрессивных проявлений на личностном и групповом уровнях. В условиях современного образовательного процесса студенты испытывают высокий стресс, сложные социальные взаимодействия и личные проблемы, что провоцирует гнев и агрессивные реакции. Навыки саморегуляции приобретают особую значимость .

Согласно исследованиям, в юношеском возрасте (17–23 года) склонность к базовым эмоциям страха и гнева превышает средние показатели и сопоставима с подростковым периодом. Фрустрация от адаптации к новой среде, стабилизация самооценки, формирование ценностей и стремление к независимости (по Эриксону – переход от самоопределения к самореализации) приводят к внутренним конфликтам, способным перерасти во внешние проявления. Гнев как базовая эмоция («чувство сильного возмущения, состояние раздражения, озлобления») ассоциируется с огнем («пылать», «взорваться», «вспыхнуть») и красным цветом, сопровождается физическими реакциями: «побагроветь», «задыхаться», «сверкать глазами».

Цель исследования – формирование у студентов навыков саморегуляции для овладения гневом и предотвращения агрессии.

В развитии самообладания ключевую роль играют психические процессы: ощущение, внимание, память, мышление, воображение, воля. На первом этапе эти процессы совершенствуются с помощью дыхательных техник. В ходе учебной дисциплины «Тренинг личностного и профессионального роста» включение упражнений,

направленных на освоение простейших дыхательных техник и упражнений на релаксацию, позволило вербализовать эмоциональный концепт «гнев», снижая риск потери контроля.

Исследование показало эффективность дыхательных техник в формировании навыков саморегуляции: студенты демонстрируют снижение агрессивных реакций, стабилизацию эмоционального фона и рост ответственности за свои эмоции.

Список использованной литературы

1. Экман, П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / П. Экман. – СПб. : Питер, 2010. – 336 с.

2. Эриксон, Э. Идентичность. Юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 2006. – 352 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Мироненко Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

Проблема агрессии в подростковой среде является предметом изучения многих отечественных и зарубежных исследователей. Согласно теории социального научения А. Бандуры, агрессивное поведение формируется в процессе усвоения моделей поведения через наблюдение и подражание [1]. Э. Фромм рассматривал агрессию как сложное социально-психологическое явление, возникающее под воздействием социальных условий [2].

Актуальность проблемы исследования обусловлена ростом проявлений агрессивного поведения среди подростков и необходимостью разработки эффективных практико-ориентированных методов социально-педагогической работы в условиях учреждения общего среднего образования. Целью исследования являлась разработка и практическая реализация коррекционно-профилактической программы социально-педагогической работы с подростками агрессивного поведения в условиях учреждения общего среднего образования.

Практическая часть исследования была реализована на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозыря». Разработанная программа направлена на формирование конструктивных способов поведения и профилактику агрессии у подростков в возрасте 13–16 лет, имеющих проявления конфликтного, импульсивного или агрессивного поведения, с которыми проводится индивидуально-профилактическая работа.

Срок реализации программы составляет один учебный год (сентябрь–май). Основной целью программы является снижение уровня агрессивного поведения подростков и формирование у них навыков конструктивного взаимодействия, эмоциональной саморегуляции и социально приемлемого поведения.

В рамках программы решаются коррекционные и профилактические задачи. Коррекционные задачи направлены на развитие навыков контроля эмоций, формирование умения разрешать конфликтные ситуации ненасильственными способами, а также коррекцию импульсивности и склонности к силовым способам решения проблем. Профилактические задачи предполагают предупреждение формирования деструктивных форм поведения, развитие эмпатии и коммуникативных навыков, повышение психологической компетентности родителей и создание благоприятной образовательной среды.

Социально-педагогическая работа включает комплекс диагностических, коррекционных и профилактических мероприятий. На диагностическом этапе осуществляется выявление уровня агрессивности подростков и определение группы риска. С этой целью применяются различные психодиагностические методики, среди которых

методика диагностики уровня агрессивности Басса–Дарки, тест школьной тревожности Филлипса, методика исследования самооценки Дембо–Рубинштейн, социометрия Дж. Морено, а также методики диагностики уровня эмпатии. Дополнительно используется метод педагогического наблюдения.

Основной формой реализации программы являются тренинговые занятия и индивидуальные консультации. В процессе работы использовались методы социально-психологического тренинга, ролевые игры, групповые дискуссии, упражнения на развитие эмоциональной саморегуляции и коммуникативных навыков.

Так, в рамках программы применяются упражнения, направленные на развитие навыков управления эмоциями и контроля агрессивных реакций. Например, упражнение «Стоп-агрессия» направлено на формирование у подростков навыка осознания собственных эмоций и остановки импульсивной реакции. Упражнение «Учимся слушать и слышать» способствует развитию навыков активного слушания и конструктивного общения. Тренинговые упражнения «Личностные границы» и «Понимание чувств других» направлены на развитие эмпатии и формирование уважительного отношения к окружающим.

Реализация программы предполагает поэтапную работу в течение учебного года. В начале года проводится диагностика и выявление группы риска. В течение учебного года реализуются тренинговые занятия, профилактические мероприятия и индивидуальное сопровождение подростков. На заключительном этапе проводится итоговая диагностика, анализ результатов и подготовка рекомендаций педагогам и родителям.

Предварительные результаты реализации программы демонстрируют тенденцию к снижению уровня агрессивности подростков, развитию у них навыков эмоциональной саморегуляции, формированию конструктивных способов разрешения конфликтов и улучшению межличностных отношений в ученическом коллективе. Кроме того, предполагается повышение уровня коммуникативной компетентности подростков, развитие эмпатии и формирование социально приемлемых моделей поведения.

Таким образом, проводимая социально-педагогическая работа с подростками агрессивного поведения на основе разработанной коррекционно-профилактической программы подтверждает ее эффективность и целесообразность дальнейшего применения в практической деятельности специалистов учреждений образования для профилактики и коррекции агрессивного поведения и успешной социализации подростков.

Список использованной литературы

1. Бандура, А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс; пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. – М. : Апрель пресс; ЭКСМО-пресс, 2000. – 508 с.

2. Фромм, Э. З. Анатомия человеческой деструктивности / Э. З. Фромм; пер. с нем. Э. Телятникова. – М. : АСТ, 2017. – 736 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Момот Кира (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И. А. Карпович, магистр педагогики**

Актуальность исследования познавательного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) обусловлена ростом числа детей с данным нарушением и необходимостью разработки эффективных коррекционно-развивающий программ психолого-педагогического сопровождения.

Психологические особенности детей дошкольного возраста с ОНР рассматривалась в работах Н. С Жуковой [1], Е. М. Мастюковой [2] и др. Исследователи считают, что речевой

дефект ограничивает работу мышления, памяти, внимания и других познавательных процессов, мешает ребенку полноценно анализировать информацию, делать выводы и концентрироваться на задачах. Т. Б. Филичева [3] отмечает у данной категории детей неустойчивость произвольного внимания, снижение критичности мышления, преобладание механической памяти над произвольной. По мнению Р. Е. Левиной, речевой дефект напрямую влияет на то, как ребёнок познаёт мир [4]. И.Т. Власенко [5] подчеркивает, что трудности в обучении детей с ОНР связаны не столько с уровнем интеллектуального развития, сколько со спецификой обработки информации без опоры на развитую речь.

Для изучения специфики познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста с ОНР нами было проведено диагностическое обследование с использованием ряда методик. В экспериментальной деятельности приняли участие 10 детей (5 девочек и 5 мальчиков). Для исследования уровня развития мышления мы использовали методику Н. Л. Белопольской «Четвертый лишний». Старшим дошкольникам предлагались карточки с изображением четырёх предметов, один из которых не подходил к остальным по родовому признаку. Анализ проведения методики показал характерную психологическую картину: большинство обследуемых 90 % (9 чел.) понимали поставленную экспериментатором задачу, но не могли перевести решение в речевой план. Один из воспитанников безошибочно отодвинул карточку с изображением яблока от группы овощей, однако на вопрос «Почему?» ответить не смог, ограничившись фразой «Это другое». Данный факт подтверждает, что при ОНР нарушена вербализация логических операций: ребёнок понимает принцип классификации интуитивно, но отсутствие в его словаре точных обобщающих понятий (например, слова «овощи») мешает ему осознанно закрепить этот вывод.

Сформированность памяти оценивалась по методике А. Н. Бернштейн «Узнавание фигур». Детям предъявлялась таблица с набором из 9 фигур для запоминания, после чего их нужно было найти среди 25 похожих изображений. Результаты ответов детей по методике показали, что трудности с речевым обозначением понятий накладывают отпечаток не только на мышление, но и на то, как ребёнок видит и запоминает объекты. Исследование выявило фрагментарность восприятия и низкий уровень зрительной памяти у 80 % (8 чел.). В процессе поиска фигур среди похожих изображений дети часто допускали ошибки из-за так называемой «заместительной функции» речи: не зная точных геометрических названий, дошкольники подменяли понятие формы знакомым бытовым образом. Например, треугольник, ромб и трапеция объединялись одним понятием – «крыша» или «домик».

Методика «Найди отличия» позволила выявить уровень развития логического мышления и произвольного внимания. Методика показала повышенную истощаемость внимания детей дошкольного возраста с ОНР: продуктивная работа сохранялась только первые 1,5–2 минуты, далее наблюдались отвлечения и моторная активность. Как только задача требовала более тонкого анализа мелких деталей, интерес сменялся «полевым поведением»: воспитанники начинали вертеться, трогать посторонние предметы или просто теряли нить задания (познавательный интерес отключался как защитная реакция на интеллектуальную перегрузку).

В ходе выполнения диагностических заданий нами был замечен интересный феномен: если стандартный тест мы преподносили в форме увлекательного материала (например – помощь сказочному герою, которому «злой волшебник испортил картинки) речевая активность детей несколько возрастала. Ребята не просто указывали пальцем, а пытались использовать сложные фразы, которые обычно не применяли в речи.

В заключение отметим, что речевой дефект оказывает прямое влияние на когнитивные процессы ребенка: мышление, память, внимание, способность к анализу и синтезу информации. Недостаточное развитие речи у детей с ОНР ограничивает их способность к осознанной классификации, формированию понятий и обобщений. Дети

старшего дошкольного возраста с ОНР демонстрируют нарушения вербализации логических операций, фрагментарность зрительной памяти и истощаемость внимания. Отсутствие словарного запаса ограничивает осознанное восприятие и анализ информации. Игровая форма заданий повышает продуктивность когнитивных процессов и речевую активность, что необходимо учитывать в коррекционно-педагогической практике.

Список использованной литературы

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — 2-е изд. — Екатеринбург : Литур, 2003. — 320 с.

2. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.

3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М. : Альянс, 2013. — 367 с.

4. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 224 с. (Исследователи памяти и внимания при ОНР).

5. Усанова, О. Н. Специальная психология: Система психологического изучения детей с нарушениями речи / О. Н. Усанова. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 213 с.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ АГРЕССИИ: ОТ ТЕОРИИ К ДИАГНОСТИКЕ

**Морозова Анна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Агрессия является сложным, многомерным феноменом, изучаемым на стыке психологии, биологии и социологии. Контекстуально признанным остается определение А. Басса: агрессия – это поведение, направленное на причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2]. Ключевыми критериями здесь выступают поведенческий компонент и осознанное намерение (интенциональность). Важно разграничивать понятия: агрессия (поведение), агрессивность (черта личности) и гнев (эмоция) [4].

Многообразие теоретических подходов к агрессии можно сгруппировать в три направления:

1. Биологический подход. З. Фрейд рассматривал агрессию как проявление инстинкта смерти (Танатос). К. Лоренц – как инстинкт борьбы за выживание [2]. Современные нейронауки связывают агрессию с активностью миндалины, гипоталамуса и снижением функций префронтальной коры, а также с уровнем нейромедиаторов (серотонина) и гормонов (тестостерона).

2. Психологический подход. Теория фрустрации (Дж. Доллард) рассматривает агрессию как следствие блокировки цели, дополняемая концепцией «ключевых раздражителей» (Л. Берковиц) [3]. Теория социального научения А. Бандуры. доказывающая, что агрессии учатся через наблюдение (викарное научение) и подкрепление (эксперимент «Кукла Бобо») [1]. Когнитивные модели (К. Додж) акцентируют роль «враждебной атрибуции» как склонности приписывать другим враждебные намерения [2].

3. Социокультурный подход. Уровень агрессии регулируется социальными нормами и культурными ценностями (например, «культура чести» против миролюбивых обществ) [4]. Теория социальной идентичности объясняет межгрупповую агрессию как механизм поддержания позитивной самооценки группы.

Для системного исследования проявлений агрессивного поведения применяются некоторые ключевые дихотомии, позволяющие классифицировать его виды и формы [2; 4]:

– по активности: активная vs. пассивная;

– по цели: враждебная (эмоциональная, цель – причинить боль) vs. инструментальная (проактивная, используемая как средство достижения иной цели);

– по форме выражения: физическая (прямая или косвенная) vs. вербальная (оскорбления, угрозы, сплетни).

Также выявлены гендерные и возрастные особенности в проявлении форм агрессивного поведения. Для мужчин свойственна активная физическая агрессия, для женщин – пассивная, вербальная и реляционная (направленная на социальные связи жертвы). В подростковом возрасте пик приходится на буллинг [4]. Интегративной моделью выступает опросник Басса-Дарки, выделяющий 7 форм агрессии: физическая, вербальная, косвенная, негативизм, обида, подозрительность и чувство вины [2].

Современная психодиагностика агрессии сталкивается с рядом методологических проблем: многомерность конструкта (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты), искажение ответов из-за социальной желательности, ситуативности поведения и этических рисков стигматизации [3; 4]:

– субъективные методы (опросники): опросник агрессии Басса-Перри (BPAQ), измеряющий физическую/вербальную агрессию, гнев и враждебность; шкала гнева Спилбергера (STAXI), дифференцирующая гнев как состояние и как черту [2];

– объективные и проективные методы: проективные тесты (ТАТ, Роршах, рисуночные пробы) используются для доступа к неосознаваемым тенденциям, хотя и уступают опросникам в надежности [4]. Поведенческие тесты (например, компьютерные парадигмы) применяются в исследованиях для измерения реакции [3].

– интегративный подход: Современная диагностика строится на батарее методов, включающей опросник, проективную методику и интервью для создания целостного профиля [4].

Современный подход предполагает переход к комплексной, многоуровневой оценке агрессии. Исследование, проведенное нами на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозыря», подтвердило вышеизложенные положения. Общая выборка исследования составила 15 респондентов (в возрасте 18–21 года). Были использованы личностноный опросник и методика «Агрессивное поведение» (авторы Е.П. Ильин, П.А. Ковалев). Среднегрупповой профиль демонстрирует преобладание вербальных форм агрессии (прямой и косвенной) над физическими, что может указывать на более высокую социальную приемлемость или частоту использования вербальных каналов для выражения агрессии в данной выборке. Качественный анализ индивидуальных профилей подтверждает значительное разнообразие структур агрессивности, что подчеркивает необходимость строго индивидуализированного подхода при разработке психокоррекционных программ.

Таким образом, изучение агрессии требует интеграции биологических, психологических и социальных знаний, а диагностика – перехода от простой констатации факта к многомерному анализу структуры, детерминант и контекста агрессивного поведения

Список использованной литературы

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

3. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.

4. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 368 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ БУЛЛИНГА В ШКОЛАХ

**Музыкин Михаил, Чиркун Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

На современном этапе развития системы образования создание безопасной образовательной среды является приоритетной задачей. Подростковый возраст представляет собой период интенсивного формирования личности, когда человек становится особенно чувствителен к оценке сверстников. Особую опасность в этой среде представляет систематическое агрессивное воздействие на одного учащегося – буллинг. Актуальность проблемы подтверждается официальной статистикой: согласно исследованиям ЮНИСЕФ, значительный процент белорусских школьников (каждый десятый) подвергаются травле несколько раз в течение месяца [2]. В отечественной психолого-педагогической науке данная проблема рассматривается как хроническая стрессовая ситуация, в которой подросток длительное время находится в состоянии психологической незащищенности.

Длительное пребывание в ситуации травли коренным образом изменяет восприятие подростком себя и окружающего мира. Систематические насмешки и исключение из общения ведут к тому, что негативные оценки сверстников начинают восприниматься как объективная характеристика личности. Одним из наиболее серьезных последствий является деформация самооценки и образа «Я». Вместо поиска идентичности происходит закрепление негативного самовосприятия, а внутренний диалог наполняется мыслями о собственной незначительности. Подросток-жертва испытывает постоянную тревогу и ожидание агрессии, что со временем перерастает в устойчивую тревожность, страх социальных контактов и чувство беспомощности, формируя «выученную беспомощность» – убеждение в бесполезности любых действий по защите своих интересов.

Проблема буллинга в школе имеет специфические черты, обусловленные как социально-экономическими факторами, так и особенностями взаимодействия в ученических коллективах. Исследования подчеркивают, что агрессивное поведение часто является следствием неконструктивных стратегий совладания со стрессом [3]. Социально-педагогические условия, провоцирующие травлю, нередко включают недостаточный уровень сплоченности коллектива и отсутствие четких алгоритмов реагирования педагогов на микроконфликты. Особого внимания заслуживает риск социальной изоляции детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования.

Решение проблемы требует комплексного подхода со стороны педагога социального и педагога-психолога. Ключевым механизмом предотвращения буллинга является не только ранняя диагностика социально-психологического климата, но и реализация конкретных профилактических действий. Во-первых, важно сместить акцент с наказания агрессора на системную работу с группой «наблюдателей» через проведение тренингов, направленных на формирование нетерпимости к травле и развитие эмпатии. Во-вторых, необходима адресная коррекционная помощь жертвам с использованием методов арт-терапии и тренингов ассертивности для восстановления самооценки и коммуникативных навыков. В-третьих, обязательным условием является активное вовлечение семьи в процесс преодоления последствий травли. Результатом такой системной деятельности станет не только снижение уровня конфликтности, но и формирование устойчивых норм взаимопомощи и психологической безопасности в классных коллективах.

Таким образом, систематическая травля оказывает многогранное деструктивное влияние на личность подростка, приводя к глубоким психологическим деформациям и социальной изоляции. Минимизация этих рисков требует не эпизодических мер, а системной работы по сплочению коллективов и созданию устойчивой атмосферы психологического комфорта, где каждый субъект образовательного процесса, независимо от его особенностей, чувствует себя защищенным.

Список использованной литературы

1. PISA 2019 Results: What Students Know and Can Do. – OECD Publishing, 2020. – Республика Беларусь: профиль страны. – URL: https://www.oecd.org/-pisa/publications/PISA2019_BLR.pdf. (дата доступа: 11.03.2026).

2. Исследование ЮНИСЕФ: Каждый десятый подросток в Беларуси сталкивается с буллингом в школе // Официальный сайт ЮНИСЕФ Беларусь. – 2018. – URL: https://www.unicef.org/belarus/пресс-релизы/исследование-юнисеф-каждый-десятый-подро-сток-в-беларуси-сталкивается-с-буллингом-в. (дата доступа: 11.03.2026).

3. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.

## ВЛИЯНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНЫХ

**Найденко Карина (УО МГПУ ИМ. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М.А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Профессиональное становление социального педагога сопряжено с адаптационными трудностями и риском выгорания. В этой связи особую значимость приобретает наставничество как форма передачи опыта от опытного специалиста к начинающему. Однако на практике оно реализуется фрагментарно, без должного научно-методического и нормативного обеспечения. Цель исследования – раскрыть сущность наставничества как фактора профессионального становления социальных педагогов и выявить ключевые проблемы его регулирования [1].

Теоретический анализ показывает, что наставничество рассматривается в двуединой природе: как педагогический феномен (развивающее диалогическое взаимодействие) и как социальный институт (нормативно закреплённая система поддержки). Ключевые характеристики: партнёрский характер, передача практического опыта и ценностей, индивидуализация. Среди функций – адаптационная, развивающая, поддерживающая. Для социальной педагогики особое значение имеют супервизорская и межведомственная функции.

Наставничество определяется как партнёрский процесс сопровождения профессионального становления менее опытного коллеги, основанный на доверительных отношениях и совместной рефлексии практики. Содержание варьируется в зависимости от этапа развития: адаптация (до 1 года) – помощь в освоении регламентов; первичная профессионализация (1–3 года) – формирование компетенций через разбор кейсов; этап мастерства – сопровождение инновационной деятельности. Ключевые модели: традиционная («мастер-ученик»), ситуационно-рефлексивная (наиболее адекватна специфике профессии), менторинг, сетевая.

Анализ нормативно-правовых документов Беларуси показывает, что наставничество имеет рамочное регулирование на уровне Кодекса об образовании и Трудового кодекса. Конкретизация происходит на уровне подзаконных актов и локальных актов учреждений. Выявлены системные проблемы: «рамочность» и ресурсная необеспеченность, отсутствие единого отраслевого стандарта, методический вакуум, разрыв с системой непрерывного образования, формализм оценки [2].

Проведённый анализ позволяет утверждать, что наставничество является неотъемлемым фактором профессионального становления социального педагога. Его эффективность сдерживается несовершенством нормативно-правовой базы и отсутствием единых стандартов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку и апробацию научно обоснованной модели реализации наставничества, а также на подготовку рекомендаций по совершенствованию нормативного и методического сопровождения этого процесса.

Констатирующий этап нашего исследования выявил у начинающих педагогов социальных устойчивую мотивацию при дефиците практических навыков, рефлексии и эмоциональной саморегуляции, а также формальный характер существующего наставничества, что определило необходимость разработки новой модели реализации наставничества. Теоретическую базу модели составили системный, личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы, концепция рефлексивного наставничества (Д. Шён, Р. Брукфилд) и идеи супервизии (М. Хокинс, Р. Шохет).

Цель разработки и практической внедрения модели реализации наставничества – содействие профессиональному становлению начинающих специалистов через рефлексивное наставничество, интегрирующее обучение, психологическую поддержку и развитие идентичности. Для реализации данной цели решаются такие задачи, как адаптация к профессиональной деятельности, развитие практических компетенций и рефлексивных навыков, профилактика выгорания и формирование идентичности.

Данная модель строится на принципах добровольности, субъект-субъектного партнёрства, индивидуализации, рефлексивности, практико-ориентированности, конфиденциальности и непрерывности. Структурно модель содержит четыре компонента: целевой (цель, задачи, результаты), содержательный (нормативно-правовое, методическое сопровождение, развитие рефлексии, психологическая поддержка, личностное развитие), организационно-деятельностный (этапы от диагностического до пролонгированного сопровождения, методы кейс-анализа и супервизии, функции наставника как эксперта, фасилитатора, рефлексивного партнёра и психологической опоры) и оценочно-результативный (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и социально-психологический критерии). Ее реализация позволит способствовать успешному профессиональному становлению педагогов социальных на начальном этапе профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-З // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – 2011. – 30 янв.

2. Кларин, М. В. Наставничество: новые вызовы и возможности / М. В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 4. – С. 110–124.

## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

**Наривончик Валерия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

Современная система образования сталкивается с рядом вызовов, обусловленных трансформацией социальной ситуации развития детей. Педагоги и родители отмечают снижение учебной мотивации, рост конфликтности в детской среде и трудности в воспитательном процессе. Данные наблюдения находят подтверждение в научных исследованиях, которые фиксируют изменения когнитивных процессов и эмоционально-волевой сферы у современных школьников [1]. В связи с этим актуализируется необходимость анализа ключевых психолого-педагогических проблем обучения и воспитания учащихся, а также поиска путей их преодоления.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики работы учреждений общего среднего образования позволяет выделить несколько групп проблем, оказывающих существенное влияние на эффективность образовательного процесса.

Первую группу составляют проблемы когнитивного развития. Исследователи отмечают, что у современных детей доминирует «клиповое мышление» – фрагментарное восприятие информации, неспособность к длительной концентрации внимания и анализу

больших текстов [1]. Это противоречит традиционной классно-урочной системе, предполагающей последовательное и углубленное изучение материала. Как следствие, у школьников снижается успеваемость и падает интерес к учебной деятельности.

Вторая группа проблем связана с эмоциональным состоянием учащихся. В условиях высокой учебной нагрузки и социального давления у многих детей наблюдается повышенный уровень тревожности и стресса. Деструктивным фактором выступает буллинг (травля), который все чаще перемещается в цифровую среду (кибербуллинг). Постоянное психологическое напряжение приводит к ухудшению здоровья, пропускам занятий и, как результат, к академической неуспеваемости [2].

Третья группа касается сложностей воспитательного процесса. Наблюдается разрыв между ценностями, транслируемыми семьей и школой, и теми, которые дети усваивают через интернет-среду и социальные сети. Несистематизированное информационное воздействие блогеров и популярных интернет-ресурсов нередко вступает в противоречие с целями педагогической деятельности, затрудняя формирование нравственных ориентиров у подрастающего поколения.

Кроме того, существуют организационные и социальные трудности: высокая занятость родителей, снижающая их вовлеченность в школьную жизнь ребенка; перегруженность педагогов отчетной документацией, сокращающая время на непосредственное общение с детьми; высокая наполняемость классов, затрудняющая индивидуализацию обучения.

С целью выявления актуального состояния психолого-педагогических проблем в реальной школьной практике нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря». В исследовании приняли участие 50 учащихся 6–8-х классов, 30 родителей и 15 педагогов.

Для сбора данных была разработана авторская анкета «Оценка психолого-педагогических трудностей в обучении и воспитании учащихся», включающая три блока вопросов (закрытого и открытого типа): для учащихся – о мотивации, уровне тревожности, опыте столкновения с буллингом и кибербуллингом, предпочитаемых форматах учебной деятельности; для родителей – о занятости, степени участия в школьной жизни ребенка, оценке его эмоционального состояния, трудностях воспитания в цифровой среде; для педагогов – о наиболее частых проблемах в классе, времени на живое общение с детьми, потребности в методической и психологической поддержке.

Цель анкетирования – определить наиболее распространенные психолого-педагогические проблемы глазами всех участников образовательного процесса для последующей разработки мер адресной помощи.

64 % учащихся указали на снижение интереса к учебе из-за однообразия заданий и большого объема домашней работы; 48 % отметили трудности с концентрацией внимания на длительных объяснениях учителя.

38 % школьников сообщили о ситуациях психологического давления со стороны сверстников, при этом 24 % из них сталкивались с кибербуллингом (оскорбления в мессенджерах и социальных сетях).

70 % родителей признали, что не имеют достаточного времени для контроля учебной деятельности ребенка, а 60 % выразили неуверенность в своих силах по обеспечению кибербезопасности детей.

86 % педагогов подтвердили высокую загруженность отчетностью, из-за чего, по их словам, страдает индивидуальная работа с учащимися; 72 % учителей отметили необходимость внедрения интерактивных методов, учитывающих клиповое мышление детей.

Полученные данные подтвердили теоретические выводы и позволили уточнить направления практической работы по преодолению выявленных проблем.

Для преодоления выявленных проблем необходима реализация комплекса мер: внедрение в образовательный процесс интерактивных методов обучения (дискуссии,

игровые технологии, работа с мультимедийными материалами), учитывающих особенности восприятия современных детей;

обеспечение системной работы психологической службы, направленной на профилактику стресса и буллинга, развитие навыков конструктивного общения;

организация просветительской работы с родителями и повышение их компетентности в вопросах воспитания и кибербезопасности;

оптимизация профессиональной нагрузки педагогов с целью высвобождения ресурсов для живого общения с учащимися.

Таким образом, психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в современной школе носят комплексный характер и требуют системного подхода к их решению. Ключевыми направлениями работы являются адаптация методик обучения к когнитивным особенностям детей, создание психологически безопасной образовательной среды и укрепление взаимодействия между школой и семьей. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку и апробацию конкретных программ психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Иванов, А.А. Современные школьники: почему им трудно учиться / А.А. Иванов // Вопросы образования. – 2023. – № 4. – С. 51–55.

2. Сидоров, В.Н. Цифровая социализация и её влияние на воспитание подростков / В.Н. Сидоров // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 1. – С. 22–29.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Осипова Мария (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

Профилактика социального сиротства является важнейшим направлением государственной социальной политики, направленной на защиту прав и законных интересов несовершеннолетних, сохранение семейного воспитания и предупреждение семейного неблагополучия. Социальное сиротство возникает в ситуациях, когда ребенок формально имеет родителей, однако по различным причинам лишен должного внимания, заботы и условий для полноценного развития [1].

В рамках реализации межведомственного плана защиты прав и законных интересов несовершеннолетних на базе ГУО «Сосновская средняя школа № 2 Любанского района» нами разработана программа профилактики социального сиротства «Семейный щит». Согласно социально-педагогическому паспорту в названном учреждении образования обучаются 6 (количество) учащихся из 3 семей, в которых признаны в наличии критерии и показатели социально опасного положения и 4 учащихся, из 2 семей нуждающихся в разных видах помощи.

Цель программы – профилактика социального сиротства посредством раннего выявления семейного неблагополучия, оказания социально-педагогической и психологической помощи несовершеннолетним и их законным представителям,

Программа предусматривает комплекс мероприятий, направленных на диагностику материально-бытовых и социально-педагогических проблем семей, повышение педагогической культуры родителей, развитие у несовершеннолетних навыков социально приемлемого поведения и формирование благоприятной семейной среды для их развития.

Участниками реализации программы являются администрация учреждения образования, педагог социальный, педагог-психолог, классные руководители, обучающиеся учреждения образования, законные представители несовершеннолетних и субъекты системы профилактики, включая комиссию по делам несовершеннолетних, органы внутренних дел, органы опеки и попечительства и учреждения здравоохранения.

Реализация программы «Семейный щит» предполагает организацию комплексной профилактической деятельности, включающей диагностическое, профилактическое, коррекционное, просветительское и координационное направления работы. Важным условием эффективности программы является межведомственное взаимодействие специалистов различных служб и активное вовлечение семьи в воспитательный процесс [2].

Диагностическое направление позволяет выявлять семьи, в которых дети находятся в зоне риска, определять психологические потребности и проблемные зоны в семье, что позволяет своевременно реагировать на возникающие трудности и предупреждать развитие негативных последствий. Профилактическое направление ориентировано на формирование у обучающихся навыков социально приемлемого поведения и сознательного отношения к семье, а у родителей – на повышение уровня педагогической культуры и ответственности за воспитание детей. Коррекционное направление обеспечивает поддержку детей, испытывающих трудности в социальной адаптации, а также содействует устранению негативных факторов семейного неблагополучия. Просветительское направление предполагает информирование родителей и детей о мерах профилактики социального сиротства, повышение правовой, социальной и педагогической компетентности участников образовательного процесса. Координационное направление обеспечивает эффективное взаимодействие школы с внешними структурами, что позволяет комплексно решать проблемы семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и своевременно предотвращать случаи социального сиротства.

В процессе собственной практики нами был проведен ряд социально-педагогических мероприятий с учащимися и их законными представителями, в семьях которых были выявлены критерии и показатели социально опасного положения. В числе таких форм работы были: для учащихся – социально-педагогический практикум «Подросток и закон», занятие с элементами игры “Личная гигиена школьника” для учащихся 5-6 классов; для родителей – правовая консультация «Законодательная база Республики Беларусь об ответственном родительстве и охране прав детей», групповой тренинг «Наши права и обязанности в семье», заседание родительского университета “Как уберечь подростка от насилия”; также была организована встреча родителей с представителями органов опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних Любанского райисполкома.

Реализация программы в условиях практики на базе ГУО «Сосновская средняя школа № 2 Любанского района» показала, что проведение профилактических, диагностических, консультативных и просветительских мероприятий способствует повышению уровня педагогической культуры родителей, укреплению детско-родительских отношений и формированию благоприятной социальной среды для развития ребенка. Важным результатом реализации программы является снижение риска социального сиротства, сохранение ребенка в семье и обеспечение условий для его полноценного личностного и социального развития.

Список использованной литературы

1. Черникова, Т. А. Социальная работа с неблагополучными семьями с детьми в современных условиях /Т. А. Черникова. – СПБ. : Изд-во СПбГУ, 2018. –162 с.

2. Крылова, Е. О. Межведомственное взаимодействие в работе с неблагополучными семьями / Е. О. Крылова. – М. : Институт социальных технологий, 2022 . –184 с.

# СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО

**Панкратьева Алина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

Жестокое обращение с детьми является одной из наиболее острых социально-педагогических проблем современности, напрямую нарушающей права ребенка на жизнь, защиту, развитие и благополучие, закрепленные в Конвенции ООН о правах ребенка [1]. Актуальность темы подтверждается не только статистикой роста случаев насилия, но и негативными последствиями, которые оказывают влияние на формирование личности, ее социализацию, что в дальнейшем может привести к асоциальному поведению, потере доверия к миру и суицидальным рискам.

Для решения данной проблемы была разработана комплексная программа коррекционно-профилактических мероприятий по предупреждению жестокого обращения с детьми. Основная цель программы – создание безопасной, психологически комфортной и ненасильственной образовательной среды через повышение осведомленности всех участников процесса (учащихся, педагогов, родителей) и формирование навыков психологической устойчивости. Программа носит системный характер и охватывает все звенья образовательного процесса. Мероприятия программы делятся на три категории.

Работа с учащимися включает традиционные («Мое безопасное пространство») и интерактивные формы: тренинги «Общение без конфликтов», ролевые игры для старшеклассников, сказкотерапия «Секрет доверия» и другие. Особое внимание уделяется профилактике буллинга и кибербуллинга, а также формированию у детей алгоритмов обращения за помощью в случае опасности.

Работа с педагогическим коллективом направлена на повышение профессиональной компетенции в вопросах выявления ранних признаков насилия. В числе форм работы с педагогами инструктивно-методические совещания («Алгоритм действий педагога при подозрении на жестокое обращение»), семинары-практикумы по эффективному общению с родителями, что позволяет создать в школе среду «нулевой терпимости» к насилию.

Работа с родителями ориентирована на формирование ответственного и компетентного родительства. В программу включены лектории о видах жестокого обращения, индивидуальные консультации по выходу из кризисных ситуаций («Как сохранить контакт с ребенком в переходном возрасте»), а также совместные досуговые мероприятия, демонстрирующие позитивные модели взаимодействия. Ключевым элементом программы стали межведомственные встречи (с участием инспекции по делам несовершеннолетних, Следственного комитета, психолога с МозЗЦГиЭ), а также ежегодное участие в международной акции «Синяя лента апреля», направленной на привлечение внимания к проблеме насилия над детьми. Диагностический мониторинг (анкетирование, метод незаконченных предложений и др.) позволяет отслеживать динамику уровня безопасности школьной среды и своевременно корректировать профилактические меры.

Апробация разработанной программы была осуществлена в ходе преддипломной практики на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря». В рамках прохождения практики были проведены следующие мероприятия: агитбригада «Что нужно знать о насилии», целью которой являлось привлечение внимания школьников к проблеме через сверстников; информационный час «Моё безопасное пространство» для учащихся 8 классов, направленный на формирование личных границ; а также занятие на основе метода сказкотерапии «Секрет доверия» для учащихся 8 классов, позволившее в метафорической форме обсудить с подростками вопросы безопасности и доверительных отношений. Реализация данных мероприятий показала высокую эффективность: у учащихся повысился уровень информированности о проблеме насилия, сформировались

навыки распознавания опасных ситуаций и алгоритмы обращения за помощью. Педагоги отметили возросший интерес подростков к теме личной безопасности, что говорит о положительной динамике в уровне психологической безопасности школьной среды.

Таким образом, разработанная программа представляет собой целостную модель профилактики жестокого обращения, формирующую культуру ненасильственного общения. Опыт показывает, что только объединение усилий педагога социального, семьи и государства способно обеспечить реальную защиту прав ребенка и условия для его гармоничного развития.

Список использованной литературы

1. Организация Объединенных Наций. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] : принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 нояб. 1989 г. – Дата обновления: 02.09.2021. – URL: https://www.ohchr.org/ru/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child. – Дата доступа: 10.03.2026.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

**Пепеляшкова Александра (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель - О.С. Кочубей, старший преподаватель**

В последние годы агрессия среди подростков все чаще становится предметом внимания, на нее влияют разные факторы, начиная от отношений в семье и заканчивая влиянием медиа. Сама по себе агрессия – это любые действия, которые причиняют или имеют намерение причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному [1]. А. Бандура трактует агрессивное поведение как усвоенную форму поведения, возникающую через наблюдение, подражание и подкрепление [1]. Он утверждает, что подростки перенимают агрессию через семьи, медиа, группы сверстников. Эрик Формм разделил агрессию на доброкачественную (защитную) и злокачественную (деструктивную) [2]. Это объясняет агрессию как внутренний конфликт, что дает возможность не воспринимать агрессию как «плохое поведение», а как знак о помощи подростку. Леонард Берковиц говорил о том, что агрессия не возникает автоматически, а через цепочку эмоциональных и когнитивных процессов. Он также уточнил, что фрустрация (чувство досады, разочарования, раздражения или бессилия, возникающее, когда вы не можете достичь желаемой цели из-за препятствий) не вызывает агрессию самостоятельно, а лишь создает негативный эффект [3]. Это важно для подростков, потому что они часто переживают множество эмоций сразу, и не умеют в достаточном виде их контролировать.

Учёные выделяют следующие виды агрессии: физическая – направлена на причинение физического вреда другому человеку; вербальная агрессия проявляется через слова, например, оскорбления и угрозы; к косвенной агрессии можно отнести распространение слухов, бойкоты, намеренное игнорирование. Простыми словами, это то, что причинит вред человеку не напрямую; социальная агрессия больше распространена среди подростков, она сфокусирована на разрушении социальных связей, статуса (удаление из чатов, манипуляции); эмоциональная агрессия возникает как реакция на сильные эмоции, такие как гнев, обида; инструментальная агрессия, где агрессивные действия применяются для достижения какой-либо цели, например запугивание младших(слабых) для авторитета; киберагрессия – форма агрессии, появившаяся с приходом в нашу жизнь интернета, проявляется в обидных комментариях под фото, публикации личной информации без согласия, а также одно из распространённых проявлений это травля в сети интернет; самонаправленная агрессия это форма при которой подросток негативно высказывается в свой адрес и намерено причиняет себе вред.

С целью выявления агрессивного поведения в подростковой среде мы провели исследование среди учащихся 8-х классов ГУО «СШ № 15 г. Мозыря имени генерала Бородунова Е.С.». В исследовании приняли участие 32 респондента. В ходе анализа

данных, полученных в результате исследования, было выявлено неравномерное распределение выраженности различных форм агрессивности среди участников. Доминирующей тенденцией является повышенный уровень раздражения, отмеченный у 20 % подростков, что интерпретируется как индикатор высокой эмоциональной реактивности и сниженной толерантности к фрустрации. Вербальная агрессия, проявляющаяся в склонности к резким высказываниям и повышению голоса в конфликтных ситуациях, характерна для 25 % опрошенных. Косвенные формы агрессии, такие как сарказм или пассивное сопротивление, выявлены у 15 % студентов. Менее выраженными, но присутствующими, являются негативизм, обида и подозрительность (по 10 % для каждой шкалы), что свидетельствует о наличии деструктивного поведения, устойчивых переживаний несправедливости и недоверия к окружающим у части группы. Примечательно, что у 10 % участников зафиксировано повышенное чувство вины, что может указывать на внутренние конфликты и склонность к самообвинению. Физическая агрессия не была выявлена ни у одного из учащихся.

Таким образом, для данной выборки характерны преимущественно эмоционально-вербальные формы агрессивного поведения, при отсутствии прямой физической агрессии. Исследование раскрывает, что подростковая агрессия – это комплексная проблема, обусловленная незрелостью эмоций, влиянием окружения и внутренними противоречиями. Она проявляется по-разному, но чаще всего в словах, косвенных действиях и эмоциональных вспышках. Поэтому необходима профилактика, фокусирующаяся на развитии эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков и умения справляться со стрессом.

Список использованной литературы

1. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2004. – 635 с.

2. Барунда, А. Агрессивное поведение: причины и профилактика / А. Барунда. – М. : Питер, 2018. – 256 с

3. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. СПб. : Питер, 2001. – 510 с.

4. Басс, А. Опросник агрессивности / А. Басс, Р. Дарки. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 1995. – 15 с.

## РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГА ШКОЛЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

**Петренко Ксения (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель**

Современная школа выполняет не только образовательную функцию, но и является важным социальным институтом, обеспечивающим условия для всестороннего развития личности ребёнка. В условиях динамичных социальных изменений, увеличения информационной нагрузки, усложнения межличностных отношений и роста требований к образовательным результатам учащиеся всё чаще сталкиваются с различными стрессовыми и кризисными ситуациями. Особую актуальность данная проблема приобретает в подростковом возрасте, который характеризуется значительными психологическими и социальными изменениями, формированием системы ценностей, развитием самосознания и становлением личностной идентичности. В этот период повышается эмоциональная чувствительность, что делает подростков более уязвимыми к влиянию неблагоприятных факторов социальной среды [1].

Цель исследования – выявить особенности работы педагога социального и психолога школы по сопровождению учащихся в кризисных ситуациях и представить программу психолого-педагогического сопровождения учащихся в кризисных ситуациях.

В условиях образовательного учреждения важную роль в предупреждении и преодолении кризисных состояний играет деятельность педагога социального и педагога-психолога. Их работа направлена на создание благоприятной образовательной среды, своевременное выявление учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, оказание психологической и социальной поддержки, а также организацию профилактической и коррекционной работы. Согласно исследованиям И.В. Дубровиной, эффективная работа школьной психологической службы способствует укреплению психологического благополучия учащихся и снижению уровня эмоционального напряжения в школьной среде [2].

С целью изучения особенностей кризисных состояний учащихся и разработки эффективных мер их профилактики было проведено практическое исследование на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря». В исследовании приняли участие учащиеся 5–11 классов в возрасте от 11 до 16 лет. На первом этапе исследования была проведена диагностика кризисных состояний учащихся с использованием анкетирования, опросников и наблюдения. Результаты диагностики позволили выявить учащихся, испытывающих повышенный уровень тревожности, эмоционального напряжения и трудности в решении конфликтных ситуаций. Полученные данные показали необходимость организации системной психолого-педагогической поддержки учащихся.

На основе результатов диагностики была разработана и реализована программа психолого-педагогического сопровождения учащихся в кризисных ситуациях «Территория поддержки». Основной целью программы стало создание условий для развития у учащихся навыков эмоциональной саморегуляции, повышения стрессоустойчивости и формирования конструктивных способов преодоления трудных жизненных ситуаций. Программа включала комплекс мероприятий диагностического, профилактического и коррекционно-развивающего характера. В рамках реализации программы были проведены тренинговые занятия и социально-педагогические мероприятия, направленные на развитие навыков анализа жизненных ситуаций, формирование уверенности в собственных возможностях, развитие эмпатии и навыков взаимной поддержки среди учащихся.

Содержание программы включало проведение занятий и тренинговых упражнений, направленных на развитие эмоциональной устойчивости и навыков конструктивного поведения. В частности, были организованы занятия «Я справлюсь», «Самоценность», «Лестница выхода из кризиса», «Круг поддержки», а также информационное занятие «Маршрут помощи: куда обратиться в трудной жизненной ситуации». Данные мероприятия способствовали формированию у учащихся представлений о способах преодоления трудностей, развитию навыков саморегуляции и готовности обращаться за помощью в сложных жизненных обстоятельствах.

Результаты реализации программы показали положительную динамику в эмоциональном состоянии учащихся. Участники программы продемонстрировали снижение уровня тревожности, повышение уверенности в собственных возможностях и развитие навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, результаты проведённого исследования подтверждают, что организация системного психолого-педагогического сопровождения учащихся является важным условием профилактики и преодоления кризисных состояний в школьной среде.

Список использованной литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М. : Юрайт, 2021. – 412 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо, 2020. – 512 с.

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ КАНДИДАТОВ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ «СЕМЕЙНЫЙ ПРИЧАЛ»

**Пилевич Ольга (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

Работа с семьями, желающими принять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей, осуществляется в условиях социально-педагогических центров (СПЦ) в соответствии с требованиями законодательства Республики Беларусь и включает комплекс мероприятий, направленных на формирование у кандидатов необходимых знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих успешное выполнение функций приемных родителей. Подготовка граждан организуется на основе установленной программы обучения кандидатов, разработанной специалистами Национального центра усыновления, реализуемой социально-педагогическими центрами по направлению органов опеки и попечительства.

Такая программа осуществляется в соответствии со следующими этапами:

1. Первичное обследование семьи.
2. Психологическая диагностика кандидатов.
3. Обучение по программе подготовки приемных родителей.

В рамках проводимого исследования нами была разработана социально-педагогическая программа обучения кандидатов в приемные родители на базе СПЦ г. Пинска «Семейный причал». Данная программа не заменяет установленную систему подготовки, а дополняет ее, ориентируясь на практические потребности семей и особенности деятельности специалистов центра. Основной целью программы является содействие формированию у кандидатов устойчивой психолого-педагогической готовности к принятию ребенка в семью, а также создание условий для постепенного формирования родительской компетентности.

Содержание разработанной программы включает несколько взаимосвязанных направлений работы с семьей. Одним из них является *информационно-просветительское направление*, которое предполагает расширение знаний кандидатов о специфике развития детей, переживших утрату семьи, особенностях их эмоционального состояния, а также о возможных трудностях адаптации ребенка в новой семье. В ходе работы специалисты СПЦ г. Пинска уделяют внимание формированию у будущих приемных родителей реалистичных представлений о процессе воспитания приемного ребенка, что способствует снижению риска возникновения завышенных ожиданий и последующих разочарований.

В соответствии *с практико-ориентированным направлением* социально-педагогическая программа обучения кандидатов в приемные родители на базе СПЦ г. Пинска направлена на развитие практических навыков воспитания, конструктивного общения с детьми и разрешения конфликтных ситуаций. Специалисты центра создают условия для обсуждения сложных семейных ситуаций, анализа моделей поведения родителей и выработки эффективных стратегий взаимодействия с ребенком, учитывая эмоциональное состояние и потребности детей.

В рамках *коррекционно-профилактического направления* особое внимание уделяется работе с внутрисемейными отношениями. Принятие ребенка влияет на всю систему семейных связей, поэтому специалисты помогают распределить семейные роли, правильно понять и проанализировать мотивы принятия ребенка в семью, вовлечь каждого члена семьи в воспитание и создать благоприятный психологический климат. Такая подготовка позволяет кандидатам осознать совместную ответственность и подготовиться к изменениям в семье.

Программа реализуется поэтапно: первый этап предполагает диагностику нормативно-правовых показателей и психологических характеристик кандидатов в приемные родители, а также условий жизни воспитания ребенка в семье. Собранные

сведения помогают планировать дальнейшую работу и выявлять ресурсы и трудности семьи.

Второй этап связан с деятельностью педагога социального, в ходе которой он проводит консультации о законодательной системе поддержки замещающих семей и разъясняет порядок взаимодействия с органами опеки и учреждениями образования.

Третий этап обеспечивает психологическую подготовку кандидатов. Педагог-психолог проводит индивидуальные и семейные консультации, направленные на осознание мотивов принятия ребенка, анализ ожиданий и формирование навыков конструктивного взаимодействия. Особое внимание уделяется пониманию эмоционального состояния ребенка, развитию эмпатии, поддержке при стрессовых ситуациях и методам саморегуляции родителей.

Разработанная нами программа подготовки кандидатов в приемные родители сочетает индивидуальные и групповые формы работы. В рамках собственной практики мы подготовили и реализовали индивидуальные консультации для двух семей кандидатов в приемные родители по проблеме воспитания детей с особенностями психофизического развития, а также групповую консультацию на тему «Нормативно-правовые основы создания и функционирования приемных семей в Республике Беларусь».

Как показала практика, внедрение разработанной нами программы подготовки кандидатов в приемные родители в деятельность СПЦ г. Пинска выступает важным основополагающим моментом в создании приемной семьи, обеспечивающим в дальнейшем стабильность семейного устройства ребенка. Программа также способствует повышению эффективности работы специалистов центра, позволяя изначально выявлять возможные проблемы воспитания ребенка и ориентировать кандидатов в приемные родители на правильный выбор форм и методов взаимодействия с приемным ребенком.

## ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ АГРЕССИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Пухова Карина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Младший школьный возраст (6-11 лет) характеризуется значительными изменениями в образе жизни ребёнка и переходом к новой социальной роли – ученика. В этот период ребёнок сталкивается с новыми требованиями, необходимостью подчиняться правилам, развивать внимание, память и самоорганизацию. Такие изменения сопровождаются перестройкой нервной системы, что может проявляться повышенной возбудимостью, заторможенностью и колебаниями моторной активности, создавая условия для эмоциональной нестабильности и снижения волевой активности.

Одновременно с этим дети в младшем школьном возрасте начинают осознавать последствия своих действий и могут проявлять агрессию как способ достижения целей. Агрессивное поведение принимает различные формы – физические, вербальные и эмоциональные –и часто направлено на сверстников. Социальная ситуация требует подчинения новым правилам, контроля импульсов и ответственности. По В.С. Мухиной, стандартизация школьной жизни может вызывать повышенную возбудимость, заторможенность и изменения в двигательной активности, что способствует возникновению страхов и снижению волевой активности [1].

В этом возрасте увеличивается склонность к агрессии. Уже с 7 лет дети осознают, что причиняют вред другим, и могут использовать агрессию для достижения целей, не всегда желая навредить. Агрессивное поведение выражается в оскорблениях, ударах, социальном исключении и угрозах, включая физические, вербальные и эмоциональные действия [2].

В современном обществе агрессивное поведение младших школьников объясняется через три фактора: индивидуальные особенности (биологические и личностные);

ближайшее социальное окружение (семья, школа, социнституты); общество (экономика, культура).

Семья – ключевой фактор: в ней формируются модели поведения и навыки социализации. Педагоги выявили значимые закономерности влияния насилия, холодности, негативного отношения в семье, а также неадекватного воспитания (жестокие наказания, гиперопека) на развитие агрессии у детей [3]. Родители агрессивных детей применяют принуждение и наказания, что усугубляет проблему.

И.Ю. Раковская выделяет следующие причины агрессии младших школьников: неблагополучная семья, неправильное воспитание, жестокое обращение, влияние агрессивного окружения (сверстники, медиа), социальные трудности и реакция на фрустрацию [4].

Агрессия может развиваться как реакция на восприятие мира как враждебного из-за нарушений социальной информации (Н.Р. Крик). Нарушение эмпатии – важный фактор риска агрессии, так как эмпатия помогает понимать и разделять чувства других и сдерживать агрессию. В младшем школьном возрасте развивается эмпатическая забота, что снижает агрессивность. Нарушение тормозного контроля ведёт к импульсивной агрессии (Г. Кочанска). Эмпатия и самоконтроль помогают сдерживать агрессивные проявления. Темперамент тоже влияет: дети с высокой эмоциональной возбудимостью более склонны к агрессии при неблагоприятном воспитании (Е.Г. Шевырева).

Психобиологические (возбудимость, эмоциональная лабильность), психологические (тревожность, низкая самооценка, фрустрация) факторы, а также недостаток самоконтроля и социальных навыков усиливают агрессию (Т.В. Калинина, О.С. Коротько). У мальчиков агрессия выражается чаще, особенно в виде вербальных и реактивных проявлений, связанных с фрустрацией и негативными чертами.

С целью выявления склонности к агрессивному поведению у младших школьников было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря». В исследовании приняли участие 60 учащихся 4-х классов в возрасте 9–10 лет. Методики исследования: «Тест руки» Э. Вагнера; «Опросник агрессивности» А. Басса–А. Дарки.

Выявлены следующие уровни склонности к агрессивному поведению у младших школьников (Тест руки): высокий – 22 (36,7 %); средний – 28 (46,7 %); низкий – 10 (16,6 %). Для большей части младших школьников характерен средний уровень склонности к агрессивному поведению, то есть в умеренной степени выражены признаки враждебного поведения, направленного на причинение вреда другим людям, объектам или себе, противоречащего социальным нормам. Анализ ответов по методике агрессивности А.Басса–А.Дарки выявил, что у большей части младших школьников отмечается высокий уровень раздражения, подозрительности и чувства вины, что проявляется в негативных эмоциях при воздействии даже слабых стимулов, склонности не доверять окружающим, избегать общения с ними.

Следовательно, факторами возникновения агрессивного поведения в младшем школьном возрасте могут выступать: индивидуальные особенности (темперамент, нарушение тормозного контроля); психологические характеристики (низкая эмпатия, неумение выражать гнев социально приемлемым способом, отсутствие сформированных коммуникативных навыков, неумение справляться с фрустрацией, неадекватная самооценка, повышенная тревожность и пр.); условия воспитания (стиль семейного воспитания, подкрепление родителей).

Таким образом, склонность к проявлению агрессивного поведения у младших школьников развивается в процессе социального взаимодействия, отношений со сверстниками и взрослыми. Младшие школьники, ощущая сильные эмоции (гнев, разочарование, обида), часто не обладают достаточным арсеналом внутренних ресурсов, чтобы справиться с ними конструктивными способами.

Список использованной литературы

1. Мухина, В. С. Психология развития, акмеология: актуальные проблемы / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2017. – № 2. – С. 220–231.

2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – М. : Прайм-Еврознак, 2005. – 512 с.

3. Петрова, Е. А. Социально-педагогические приемы снижения агрессивности младших школьников / Е.А. Петрова, Н.М. Шкурко, Р.В. Козьяков // Академия права и управления. – 2016. – № 1(42). – С. 147–153.

4. Раковская, И. Ю. Причины и последствия агрессивного поведения младшего школьника / И. Ю. Раковская // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. – Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2021. – С. 286–289.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЕМЬЕ И БРАКУ

**Раковец Виктория (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Е.П. Дыгун, старший преподаватель**

Проблема диагностики семейных ценностей у молодежи является актуальной в силу противоречивого влияния глобальных тенденций индивидуализации и традиционных установок, сохраняющихся в белорусском обществе. Стандартизированные психодиагностические методики позволяют выявить иерархию абстрактных ценностей, однако не дают полной картины того, как эти ценности преломляются в конкретных установках на брак, родительство и распределение ролей в семейной системе. С этой целью, для изучения семейных ценностей у современных старшеклассников, мы задались целью разработать анкету, содержание которой позволило бы получить информацию об отношении к семейной жизни у молодежи.

Теоретическую основу разработки анкеты составили труды по социологии семьи (А.И. Антонов, С.И. Голод, М.С. Мацковский), исследования трансформации семейных ценностей (Т.А. Гурко), а также концепция структуры ценностных ориентаций личности. Анкета создавалась как инструмент, дополняющий «Тест личностных ценностей» (ТЛЦ) А.В. Капцова и Л.В. Карпушиной и позволяющий перевести абстрактные ценностные категории в плоскость конкретных социальных установок [1].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозыря». Выборку составили 20 учащихся 11-х классов в возрасте 16–17 лет. Диагностический комплекс включал две методики: «Тест личностных ценностей» (ТЛЦ) и авторскую анкету «Отношение к семье и браку». Структура анкеты включает четыре содержательных блока: блок А — социально-демографические данные; блок Б — установки на брак и партнерство (отношение к регистрации брака, желаемый возраст вступления в брак, критерии выбора партнера); блок В — репродуктивные установки (идеальное и ожидаемое число детей, факторы, ограничивающие рождаемость); блок Г — представления о распределении ролей в семье (предпочтительная модель семьи, распределение домашних обязанностей, финансового обеспечения и принятия решений). Обработка данных осуществлялась методами дескриптивной статистики с использованием процентного распределения и качественного анализа.

Результаты проведенного анализа позволяют сделать выводы, представляющие интерес для данного исследования. По блоку Б выявлено, что при общем позитивном отношении к партнерству (85 % планируют в будущем вступить в брак) лишь 40 % считают обязательной официальную регистрацию, а 55 % рассматривают гражданский брак как допустимую форму проверки отношений. Предпочтительный возраст вступления в брак — 25–30 лет (65 %). В критериях выбора партнера абсолютно доминируют личностные характеристики: надежность и верность (90 %), умение понимать и

поддерживать (85 %), общность взглядов (80 %). Материальная обеспеченность значима лишь для 55 % респондентов, что коррелирует с доминированием ценности «Доброта» по данным ТЛЦ [1].

По блоку В (репродуктивные установки) обнаружено расхождение между идеалом и реальными ожиданиями. Идеальное число детей — двое (70 %), однако реально ожидают двоих детей лишь 60 % респондентов, а 30 % планируют ограничиться одним ребенком. Основными барьерами выступают неуверенность в материальном благополучии (65 %), жилищные проблемы (50 %) и стремление построить карьеру (45 %), что свидетельствует о рационально-прагматическом характере репродуктивных установок.

Наиболее противоречивые данные получены по блоку Г. При том, что 75 % респондентов выбирают партнерскую модель семьи как предпочтительную, конкретные ожидания относительно распределения обязанностей демонстрируют сохранение традиционных стереотипов. Так, 60 % опрошенных полагают, что основной объем домашнего труда должна выполнять женщина, а 55 % считают роль основного кормильца преимущественно мужской обязанностью. При этом в сферах воспитания детей (70 % за равный вклад) и принятия важных решений (80 % за совместное обсуждение) доминируют эгалитарные установки. Данный феномен, описанный в литературе как «двойной стандарт» или «частичная модернизация», подтверждает теоретическую модель незавершенности процесса гендерной трансформации в ценностном сознании молодежи [2].

Полученные данные подтверждают теоретическую модель гибридности и переходного характера семейных ориентаций современной молодежи.

Разработанная анкета может быть рекомендована педагогам-психологам и социальным педагогам учреждений образования для диагностики семейных установок старшеклассников, выявления зон ценностных противоречий и разработки программ подготовки молодежи к семейной жизни. В работе с родителями обучающихся данные анкеты позволяют организовать просветительские мероприятия, направленные на осознание влияния семейного воспитания на формирование ценностных ориентаций детей. Анкета также может применяться в комплексе с другими методиками для углубленного изучения психологической готовности молодежи к созданию семьи, может быть использована в практике психолого-педагогического сопровождения для диагностики и коррекции семейных установок.

Список использованной литературы

1. Капцов, А. В. Личностные ценности: диагностика и развитие : учеб. пособие / А. В. Капцов, Л. В. Карпушина. — Самара : Изд-во «Универс-групп», 2020. — 120 с.

2. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. — СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1998. — 272 с.

## ДИАГНОСТИКА И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ропот Анна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель**

Проблема выявления и сопровождения одарённых учащихся является одной из приоритетных в современной образовательной политике. Однако, как показывает практика, процесс идентификации одарённости зачастую носит формальный характер, основываясь на субъективных наблюдениях или ситуативных успехах, а не на комплексном психолого-педагогическом исследовании [1, с. 45]. Одарённость представляет собой многогранный и динамичный феномен, что требует от специалистов применения разнообразного

диагностического инструментария, соблюдения этических норм и учёта возрастных особенностей [2].

Цель нашего исследования заключается в выявлении типов одарённости у учащихся начальной школы и определении эффективных путей их социально-педагогического сопровождения при переходе в среднее звено.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря». Целевую группу составили 4 ученика 4-го класса, отобранные по рекомендациям педагогов как демонстрирующие высокие учебные или творческие результаты. Диагностический комплекс включал: методику экспертных оценок по определению одарённых детей (А.А. Лосева), «Шкалу поведенческих характеристик одарённых школьников» (Дж. Рензулли в адаптации Л.В. Поповой), анкету для родителей «Определение уровня проявления способностей ребёнка» (А.Н. Сизанов) и опросник самооценки «Как я вижу себя» (А.И. Савенков) [1,3].

Результаты диагностики позволили выявить качественно различные типы одарённости: интеллектуально-техническая (Даниил К., 4,7 балла по шкале технической одарённости), социально-академическая (Анна С., 4,8 балла в интеллектуальной и 4,1 в лидерской сферах), психомоторно-практическая (Матвей П., 4,5 и 4,4 балла в технической и двигательной сферах) и художественно-творческая (Софья М., средний балл 4,5–4,8 в творческих сферах). Качественный анализ выявил ключевую проблему: в трёх случаях оценки педагогов, родителей и самооценка совпали, однако у Матвея П. его спортивно-техническая одарённость не оценивается семьёй как особая, что создаёт риск «невидимости» неакадемических видов дарований.

Анализ системы работы учреждения показал, что в школе выстроена комплексная система сопровождения, включающая диагностику, развивающую работу, взаимодействие с внешними партнёрами (Мозырский центр творчества детей и молодежи, МГПУ им.И.П.Шамякина). Эффективность подтверждается результатами: 57 дипломов на районном этапе и 4 диплома на областном этапе республиканской олимпиады в 2024/2025 учебном году. Однако выявлены и системные дефициты: реактивный характер профилактической работы, недостаточная преемственность между звеньями обучения, низкая вовлечённость родителей.

Для решения выявленных проблем разработан проект «Плавный переход: от открытия таланта – к его становлению». Проект реализуется в три этапа: подготовительный (диагностика, разработка индивидуальных планов, «Передающая конференция» для педагогов), ресурсный летний период (координация профильных активностей), адаптационно-развивающий (мониторинг, тренинги, система наставничества). Ведущая роль в реализации проекта принадлежит педагогу социальному как координатору между всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, предложенный проект позволяет систематизировать деятельность педагога социального и педагога-психолога, переведя её в режим проактивного управления развитием одарённости. Интеграция диагностических данных, социального контекста и ресурсов внешней среды минимизирует риски в наиболее уязвимые периоды школьной жизни ребёнка и создаёт условия для непрерывного раскрытия его потенциала.

Список использованной литературы

1. Савенков, А.И. Психология детской одарённости / А.И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – 440 с.

2. Лосева, А.А. Психологическая диагностика одарённости / А.А. Лосева. – М. : Академический проект, 2004. – 176 с.

3. Сизанов, А.Н. Психологические игры: какие мы? / А.Н. Сизанов.

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

**Рощинская Екатерина (Брянский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Брянск)**
**Научный руководитель – И.А. Мороз, канд. ист. наук, доцент**

Переход из школы в университет – один из самых резких поворотов в жизни. Вчера ты сидел за одной партой с теми, кого знал 11 лет, а сегодня – огромная аудитория, поточные лекции, новые лица и никакого классного руководителя. Здесь у тебя появляется «оперативная память» и самодисциплина. Учеба в вузе – это не продолжение школы, а совершенно иная реальность.

Актуальность темы очевидна: каждый год тысячи вчерашних школьников сталкиваются с этой новой жизненной ситуацией. Кто-то теряется в коллективе, кто-то не справляется с нагрузкой, кто-то не понимает, как учиться без внешнего контроля. Если вовремя не разобраться с этим, можно потерять мотивацию или вовсе уйти из вуза. Поэтому важно проанализировать, как именно первокурсники привыкают к новому уровню обучения.

Цель работы – выявить особенности социально-психологического состояния первокурсников в период их адаптации в вузе.

Задачи исследования:

1. Изучить аспекты адаптации (учеба, увлечения, режим, др.).
2. Выявить основные проблемы студентов.
3. Определить, что влияет на скорость привыкания к вузу.
4. Определить условия успешной адаптации первокурсников.

Адаптация первокурсника – это комплексный процесс. Некоторые психологи выделяют три её стороны: социальную (вхождение в коллектив), психологическую (эмоциональное состояние) и дидактическую (привыкание к новой системе учёбы). Если хоть одна сторона «проваливается», начинаются проблемы [1, с. 42]. Первый курс можно считать «ситуацией двойного стресса»: ведь нужно подтвердить право учиться здесь (особенно перед сессией) и найти своё место в группе, где все уже распределились [2, с. 113]. Результаты исследования показывают, что около 40 % первокурсников испытывают трудности именно в общении. В школе коллектив складывался годами, а тут его нужно создать за пару месяцев. Иногородние студенты, оставшиеся без поддержки родителей, получают сложную ситуацию из одиночества, быта и страха за учёбу [3, с. 71]. Отдельный блок – дидактическая адаптация. Школьный формат «учитель объяснил – я запомнил» в вузе не работает. В начале учебного процесса выясняется, что многие не умеют работать с большими объёмами информации, конспектировать и распределять время. Отсюда – недосып, тревога и ощущение, что ты слабее всех, хотя навык самоорганизации просто ещё не сформирован [4, с.89]. Успешность адаптации зависит не только от студента, но и от позиции вуза. Некоторые исследователи подчёркивает: там, где работают кураторы-старшекурсники, проводятся тренинги и есть психологическая служба, студенты входят в колею быстрее. Там же, где кураторы формальны, группа рискует остаться разобщённой [4, с. 91].

Важнейший фактор – мотивация. Если человек поступил сюда осознанно, ему легче переживать трудности. Если привели родители или «удобное расположение», при первой же сложности возникает мысль: «А надо ли мне это?». Многолетние исследования показали, что смысл учения – главный двигатель развития. И действительно: когда понимаешь, зачем ты здесь, любые проблемы кажутся решаемыми [5, с. 122].

Подводя итог, можно сказать, что социально-психологическая адаптация первокурсников – сложный, многоступенчатый процесс. Главные трудности – это вхождение в новый коллектив, смена формата учёбы и необходимость самостоятельно отвечать за свою жизнь. Одна из форм адаптации это активное участие в факультетских

мероприятиях и учебном процессе вуза. Успешная адаптация – это фундамент для получения профессиональных компетенций.

Список использованной литературы

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. – М. : Педагогическое общество России, 2021. – 512 с.

2. Серегина Т.В. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 5. – С. 112–116.

3. Копылова Н.С. Особенности межличностного общения студентов-первокурсников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 2. – С. 67–74.

4. Демченко О.Н. Проблемы адаптации первокурсников к обучению в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2024. – № 3. – С. 88–92.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2022. – 352 с.

## КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОТ ДИАГНОСТИКИ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ

**Руденко Ольга (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л. В. Цалко, ст. преподаватель**

Старший школьный возраст – это период активного поиска собственной идентичности, постановки жизненных целей и, что немаловажно, выбора профессионального пути. Профессиональное самоопределение является сложным, многогранным процессом, требующим от подростка не только знаний о мире профессий, но и глубокого самопонимания, умения принимать ответственные решения и планировать свое будущее [2, с. 29].

В условиях стремительно меняющегося рынка труда и растущих требований к специалистам, роль своевременного и качественного социально-педагогического и психологического сопровождения становится особенно значимой. Именно этот комплексный подход призван помочь старшеклассникам осознанно подойти к выбору профессии, минимизировать риски ошибок и заложить фундамент для успешной карьеры и личностной реализации.

Анализ практики показывает, что основной проблемой, с которой сталкиваются старшеклассники является неопределенность интересов, недостаток информации о профессиях, низкий уровень автономности в принятии решений, а также доминирование внешних мотивов (престиж, заработок) над внутренними (интерес, самореализация). Это приводит к навязанному извне выбору профессии, что впоследствии может обернуться неудовлетворенностью учебой, снижением мотивации и повышением уровня тревожности [1, с. 58].

Для подтверждения этих данных и разработки эффективной системы помощи было проведено исследование с участием 60 учащихся 10 классов. Диагностический этап, включавший несколько методик, выявил ряд ключевых проблем.

По дифференциально-диагностическому опроснику (ДДО) Е.А. Климова было установлено, что ярко выраженная профессиональная направленность характерна лишь для 25 % опрошенных. У 45 % респондентов были выявлены трудности с четким определением профессиональных интересов и выбором сферы деятельности, а у 30 % отмечалось множество противоречивых интересов и отсутствие выраженных предпочтений. Еще более показательными стали результаты анализа готовности к выбору профессии по методике А. П. Чернявской. Высокий уровень самостоятельности продемонстрировали только 20 % учащихся, тогда как 40 % оказались зависимы от мнения

окружающих. Полностью осведомлены о востребованных профессиях и путях их получения лишь 15 % старшеклассников, а низкий уровень информированности показали 30 %. Осознанный выбор профессии сделали 25 % учащихся, в то время как остальные либо сомневались, либо вовсе не определились. Наиболее тревожным выглядит блок планирования: навыки построения долгосрочных профессиональных планов сформированы лишь у 10 % опрошенных, тогда как 40 % не умели это делать вовсе. Анализ мотивов выбора профессии (методика Р. В. Овчарова) подтвердил перекос в сторону внешней атрибутики: внутренние мотивы (интерес, самореализация) доминируют у 35 % учащихся, тогда как у 65 % преобладают внешние факторы.

Полученные диагностические данные легли в основу разработки и реализации программы комплексного социально-педагогического и психологического сопровождения «Мой профессиональный выбор: от диагностики к действию». Программа ориентирована не только на учащихся 10-х классов, но и на их педагогов и родителей, поскольку проблема выбора редко бывает сугубо личным делом подростка.

Целью программы стало формирование у старшеклассников психологической и практической готовности к осознанному выбору профессии, а также развитие навыков самостоятельного планирования профессионального будущего. Логика программы строилась на последовательном решении выявленных проблем через разнообразные формы работы: тренинги, деловые и ролевые игры, профориентационные дискуссии, консультирование и информационные практикумы.

Реализация программы комплексного социально-педагогического и психологического сопровождения «Мой профессиональный выбор: от диагностики к действию» продемонстрировала свою эффективность. Повторная диагностика зафиксировала положительную динамику по всем ключевым показателям. Учащиеся продемонстрировали не только повышение уровня информированности о мире профессий, но и качественное изменение мотивации в сторону доминирования внутренних интересов.

Таким образом, комплексный подход, интегрирующий диагностику, психологическую поддержку и социально-педагогическое просвещение, позволяет эффективно помочь старшеклассникам преодолеть страх перед будущим и сделать осознанный выбор.

Список использованной литературы

1. Елгина, С. В. Социально-психологические проблемы профессионального самоопределения старшеклассников и пути их решения / С. В. Елгина // Современное образование: наука и практика. – 2019. – № 2. – С. 57–60.

2. Шаталова, Н. П. Методологические основы профессионального самоопределения старшеклассников / Н. П. Шаталова // Конструктивные педагогические заметки. – 2019. – № 7–1. – С. 29–39.

## ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

**Рудницкая Татьяна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

Проблема агрессивного поведения детей дошкольного возраста является одной из наиболее острых в современной педагогике и психологии. Старший дошкольный возраст представляет собой критический период для усвоения социальных норм и формирования эмоционального интеллекта. Непроработанные вовремя агрессивные тенденции могут перерасти в стойкие деструктивные формы поведения, препятствующие успешной социализации ребенка в школе [4; 6]. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск эффективных средств профилактики агрессивного поведения, среди которых важное

место занимает социально-педагогический тренинг, позволяющий в игровой, безопасной форме отработать навыки самовыражения, эмпатии и мирного разрешения конфликтов.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает многогранность понятия «агрессия». Р. Бэрон определял агрессию как любую форму поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу [1]. Л. Берковиц акцентирует внимание на эмоциональной природе агрессии, разделяя ее на враждебную (цель – вред) и инструментальную (средство достижения цели) [2].

В отечественной психологии Л.С. Выготский указывал, что нарушение в поведении ребенка является результатом столкновения его биологической природы и социальной среды [4]. Л.И.Божович и Д.Ричардсон связывают агрессию с неудовлетворением базовых потребностей ребенка в признании и защищенности [1; 3]. Важным представляется разграничение понятий, предложенное Е.П. Ильиным: агрессия – внутренняя характеристика (потенциал), а агрессивное поведение – внешнее проявление этого потенциала [5]. Специфика агрессии в дошкольном возрасте, по мнению Е.О. Смирновой, тесно связана с дефицитом общения со сверстниками и низким уровнем эмпатии [7].

На основе теоретического анализа нами было организовано эмпирическое исследование на базе ГУО «Детский сад № 31 г. Мозыря». В исследовании приняли участие 14 воспитанников старшей группы № 2. Диагностический комплекс включал методику «Кактус», тест «Несуществующее животное», метод экспертных оценок воспитателей и методику «Картинки» (изучение межличностных отношений).

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у 35 % дошкольников наблюдаются отдельные признаки агрессивного поведения (вербальные проявления, вспышки раздражительности). У 15 % детей зафиксирован устойчивый высокий уровень агрессивности, проявляющийся в физической агрессии (драки) и систематических конфликтах со сверстниками. Анализ полученных данных позволил выявить корреляцию между уровнем агрессивности и низкими показателями эмпатии ($r = 0.65$), а также трудностями в установлении межличностных контактов.

На основе полученных данных нами был разработан и апробирован цикл профилактических занятий с элементами социально-педагогического тренинга, направленный на обучение детей конструктивным способам выражения эмоций, развитие навыков сотрудничества и эмпатии. Повторная диагностика после формирующего эксперимента показала положительную динамику: количество детей с устойчивыми формами агрессивного поведения снизилось с 15 % до 5 %, на 20 % возросли показатели доброжелательного отношения к сверстникам.

Проведенное исследование подтверждает эффективность социально-педагогического тренинга как средства профилактики агрессивного поведения у старших дошкольников. Полученные результаты могут быть использованы педагогами учреждений дошкольного образования для организации целенаправленной профилактической работы, а также при разработке методических рекомендаций для воспитателей и родителей.

Список использованной литературы

1. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.

2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 512 с.

3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

4. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2004. – 512 с.

5. Ильин, Е. П. Психология агрессии / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 272 с.

6. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Кряжева. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 208 с.

7. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Владос, 2005. – 160 с.

# ПРОГРАММА «ПРОСТРАНСТВО ДИАЛОГА» КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЕ

**Руцкая Александра (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Журлова И.В., канд. пед. наук, доцент**

Межличностные конфликты в школьной среде являются одной из наиболее острых проблем современного образования. В условиях повышенной социальной напряжённости и недостаточной сформированности коммуникативных навыков у подростков создание безопасного психологического климата в школе становится задачей первостепенной важности. Конфликты между учащимися негативно влияют не только на самих участников, но и на весь коллектив: в классе с неблагоприятным психологическим климатом дети хуже усваивают учебный материал, чаще испытывают стресс и тревогу [1, с. 107].

Подростковый возраст особенно уязвим с точки зрения конфликтогенности. Именно в этот период общение со сверстниками выходит на первый план, формируются социальные установки и ценностные ориентации, а неумение конструктивно разрешать противоречия нередко ведёт к закреплению деструктивных моделей поведения. Исследователи Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, Н.В. Гришина указывают, что именно в этом возрасте необходимо целенаправленно обучать навыкам мирного урегулирования споров [2, с. 84].

Одним из наиболее эффективных инструментов является школьная медиация – технология восстановительного подхода, при которой нейтральный посредник помогает сторонам конфликта прийти к взаимоприемлемому решению. В Республике Беларусь деятельность школьных служб медиации закреплена законодательно: Кодексом об образовании (ст. 18, 53), Концепцией развития школьных служб медиации (2016) и Инструктивным письмом Министерства образования № 02-06/394 от 30.12.2016 г. [3, с. 12].

В ходе преддипломной практики на базе Государственного учреждения образования «Средняя школа № 11 г. Мозыря» была разработана и в настоящее время реализуется программа формирования медиативной культуры «Пространство диалога». Созданная совместно с педагогом-психологом учреждения образования, она рассчитана на один учебный год (около 30 часов внеурочной деятельности) и охватывает учащихся 7–11 классов, педагогов и классных руководителей.

Принципиальной особенностью программы является её адресный характер: содержание каждого модуля выстраивалось на основе результатов предварительной диагностики. Она включала социометрический опрос по методике Дж. Морено, опросник стилей поведения в конфликте К. Томаса и анкету «Отношение к классному руководителю» [4, с. 145]. По итогам была составлена карта социально-психологических рисков 9 «Д» класса: 46,2 % учащихся имеют статус «принятого/оттесненного», 1 ученик – «изолированного»; 30,8 % демонстрируют стиль «Избегание», 15,4 % – «Соперничество»; почти половина класса (46 %) характеризуется средним или низким уровнем доверия к классному руководителю.

Программа реализуется в четыре этапа. Диагностический этап (сентябрь–октябрь) направлен на выявление групп риска и медиативных лидеров. Обучающий этап (ноябрь–февраль) включает пять модулей: основы медиации, коммуникативные техники (активное слушание, «Я-высказывания», открытые вопросы), работу с эмоциями, технологию медиативной встречи, специфику школьных конфликтов. С учётом диагностических данных введён специальный блок «Работа с избеганием», обучающий техникам мягкого выведения на диалог; для педагогов усилен модуль по созданию доверительной атмосферы на основе реальных ситуаций из анкет.

Практический этап (март–апрель) – центральный по значимости. Подготовленные медиаторы начинают самостоятельно вести примирительные процедуры под супервизией координатора по трём адресным направлениям: профилактические встречи для

микрогрупп «оттесненных» учащихся; индивидуальное сопровождение ученика с сочетанием статуса «изолированного» и стратегии соперничества; восстановление доверия в паре «ученик – классный руководитель» с участием медиатора-сверстника. Рефлексивно-аналитический этап (май) предполагает повторную диагностику, оценку динамики конфликтности и корректировку программы.

Программа «Пространство диалога» демонстрирует, что эффективная профилактика школьных конфликтов возможна лишь при системном, диагностически обоснованном подходе. Школьная медиация становится не разовым мероприятием, а устойчивой воспитательной технологией, формирующей у учащихся навыки конструктивного взаимодействия и уважения к позиции другого человека. Реализация программы в ходе преддипломной практики подтвердила её практическую состоятельность и потенциал для широкого внедрения в учреждениях общего среднего образования.

Список использованной литературы

1. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2020. – 576 с.

2. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

3. Концепция развития школьных служб медиации : утв. приказом Министерства образования Респ. Беларусь от 28.06.2016 № 580. – Мн., 2016. – 11 с.

4. Морено, Дж. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Дж. Морено. – М. : Академический проспект, 2001. – 384 с.

## ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Савостеев Евгений (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Современные социальные и педагогические условия способствуют росту проявлений агрессии среди обучающихся учреждений общего среднего образования, что требует системного анализа и поиска методов снижения таких проявлений. Понимание причини и условий, способствующих развитию агрессивного поведения, актуально для создания безопасной и поддерживающей среды в учреждении общего среднего образования, что способствует гармоничному развитию личности ученика.

Под *агрессивным поведением* понимают намеренные деструктивные действия (физические или вербальные), нарушающие нормы сосуществования и причиняющие вред, ущерб или психологический дискомфорт другим [1]. В тоже время *агрессивное поведение учащихся* проявляется как форма протеста из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, против непонимания взрослых, что способствует активной и пассивной агрессии в отношении других людей [1].

Одной из наиболее фундаментальных и всесторонних систематизаций феномена агрессии является классификация, предложенная А. Бассом. В рамках данной концепции формы агрессивного поведения образуют пары (дихотомии): физическая и вербальная агрессия; активная и пассивная агрессия; прямая и косвенная агрессия [2].

Формирование агрессивного поведения обучающихся объясняется влиянием комплекса *причин* (психологических, семейных, социальных, биологических), а именно:

– Фрустрация и эмоциональное напряжение. Агрессивные реакции часто возникают при невозможности достижения значимых целей или удовлетворения потребностей, что вызывает внутреннее напряжение.

– Неблагоприятная семейная среда. Наблюдение ребёнком агрессивного поведения в семье способствует усвоению подобных моделей взаимодействия.

– Индивидуально-психологические особенности. К ним относятся низкая самооценка, эмоциональная нестабильность, повышенная тревожность и недостаточная саморегуляция.

– Влияние социальной среды. Агрессивные модели поведения могут усваиваться через СМИ, видеоигры и взаимодействие со сверстниками.

– Биологические и возрастные особенности. Гормональные изменения, особенности нервной системы и повышенная эмоциональная реактивность подростков способствуют проявлению агрессии.

Все перечисленные причины могут быть объединены в несколько значимых условий, отражающих различные аспекты возникновения агрессивного поведения учащихся: врожденные задатки и биологические предпосылки; потребности личности, активизируемые внешними стимулами; особенности когнитивных и эмоциональных процессов; актуальные социальные условия и ранее усвоенный социальный опыт [1].

В зарубежных исследованиях агрессивное поведение также объясняется взаимодействием личностных особенностей учащихся и социальной среды. Одни и те же факторные воздействия могут проявляться дифференцированными механизмами и эффектами в зависимости от возраста и условий среды, в которых протекает развитие ребёнка. Так, возраст обучающегося и индивидуально-психологические свойства личности (темперамент, характер) определяют, насколько ребёнок способен сдерживать агрессивные импульсы.

Цель исследования – выявление уровня агрессии и враждебности у подростков. Исследование на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря имени генерала Бородунова Е.С.». В нём приняли участие учащиеся 9-х классов в возрасте 15–16 лет. Общее количество респондентов составило 25 человек: 15 мальчиков и 10 девочек. Анкета состояла из социальных показателей, личностного опросника и методики «Агрессивное поведение» (авторы Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

Анализ полученных данных показал следующий уровень проявления агрессивного поведения и враждебности среди респондентов:

– враждебность: высокий– 6 учащихся (24 %); средний – 9 учащихся (36 %); низкий – 10 учащихся (40 %);

– агрессивность: высокий – 4 учащихся (16 %); средний – 6 учащихся (24 %); низкий – 15 учащихся (60 %).

Среднегрупповой профиль демонстрирует преобладание вербальных форм агрессии (прямой и косвенной) над физическими. Данные результаты свидетельствуют о наличии среди подростков группы риска, требующей систематического психолого-педагогического сопровождения и включения в индивидуальные или групповые программы коррекции. Ранее проведенные исследования выявили, что вне зависимости от пола ученика, чем старше ребенок (14-15 лет), тем он более склонен к демонстрации вербальной и физической агрессии, в то время как учащиеся 10-11 лет демонстрируют физическую агрессию и негативизм (враждебность) по отношению к другим участникам взаимодействия (родителям, учителям, сверстникам и т. д.) [1].

Социальные навыки, такие как выражение эмоций, умение договариваться и внимание к чувствам других, выполняют защитную роль, способствуя конструктивному разрешению конфликтов; их недостаток может вести к проявлению агрессивного поведения. На развитие данных навыков влияют семейная и образовательная среды, а именно эмоциональная поддержка, доверие и последовательность снижают риск агрессии, тогда как жесткие наказания и игнорирование способствуют её развитию. Защитные факторы, такие как эмпатия, позитивная самооценка, навыки саморегуляции и поддержка взрослых, помогают детям справляться со стрессом и избегать агрессивных проявлений.

Таким образом, возникновение агрессивного поведения обучающихся представляет собой результат сложного взаимодействия причин и условий: в одинаковых ситуациях,

одни дети могут проявлять агрессию, тогда как другие – реагируют конструктивно, используя социально приемлемые формы взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Фурманов, И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция: учеб. пособие / И.А. Фурманов. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2016. – 401 с.

2. Хван, А.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки / А.А. Хван, Ю.А. Зайцев, Ю.А. Кузнецова // Психологическая диагностика, 2008. – № 1. – С. 35-58.

## КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И СИСТЕМА РАБОТЫ ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

**Семыкина Галина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель**

Психологическое здоровье подрастающего поколения является одним из приоритетных направлений современной образовательной политики. Особую значимость данная проблема приобретает в подростковом возрасте, который характеризуется интенсивными психофизиологическими изменениями, формированием самосознания и повышенной чувствительностью к стрессовым факторам.

Целью настоящего исследования выступило изучение актуального состояния психологического здоровья учащихся 9-х классов и разработка системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на его сохранение и укрепление. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря». Выборку составили 50 учащихся 9-х классов в возрасте 15–16 лет. Диагностический комплекс включал три методики: опросник «Невротические черты личности» (Л.И. Вассерман с соавт.), «Шкалу личностной тревожности» А.М. Прихожан и методику «Индивидуальная модель психологического здоровья» А.В. Козлова. Такой подход позволил оценить как риски дезадаптации, так и позитивные ресурсы личности [1; 2].

Анализ результатов по опроснику НЧЛ выявил наиболее выраженную проблематику по шкале «неуверенность в себе»: 100 % подростков демонстрируют повышенный (74 %) или высокий (26 %) уровень. Это свидетельствует о глубоких трудностях самопринятия, принятия решений и стремления к автономии. По шкале «познавательная и социальная пассивность» 80 % учащихся имеют повышенный уровень, что отражает снижение познавательной активности и трудности социальной реализации.

Изучение личностной тревожности по методике А.М. Прихожан показало, что наиболее неблагоприятная ситуация складывается в сфере межличностной и самооценочной тревожности. Повышенный и высокий уровень межличностной тревожности зафиксирован у 80 % учащихся, самооценочной – у 76 %. Данные показатели коррелируют с результатами по шкале неуверенности в себе и подтверждают наличие значительных трудностей в сфере общения и самовосприятия. Школьная тревожность имеет преимущественно средний уровень (64 %), что позволяет говорить об относительной сохранности адаптации к учебной деятельности.

Методика А.В. Козлова позволила оценить ресурсную составляющую психологического здоровья. Наиболее проблемными зонами выступили стратегический вектор (низкий уровень у 56 % подростков), отражающий несформированность жизненных перспектив, и Я-вектор (низкий уровень у 60 %), связанный с физическим и личностным благополучием. Семейный вектор также демонстрирует низкий уровень у 48 % учащихся, указывая на напряженность в детско-родительских отношениях. Вместе с тем выявлены сохранные аспекты: интеллектуальный вектор имеет средний и высокий уровень у 92 % подростков, гуманистический вектор – у 88 %, что свидетельствует о сохранности познавательной мотивации и нравственных ориентиров.

Полученные данные обусловили необходимость совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения. На основе анализа текущей деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы была разработана комплексная программа «Гармония Я», интегрирующая диагностический, коррекционно-развивающий и профилактический компоненты. Программа включает три блока: эмоционально-регулятивный (обучение управлению эмоциями и стрессоустойчивости), личностный (формирование адекватной самооценки и жизненных целей) и социально-адаптивный (развитие коммуникативных навыков). Особое внимание уделяется работе с родителями и педагогами как значимыми субъектами образовательной среды.

Список использованной литературы

1. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье детей и подростков / И.В. Дубровина. – М. : Академия, 2018. – 256 с.

2. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2019. – 192 с.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С УЧЕНИЧЕСКИМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

**Сонгаль Ксения (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л.Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент**

Важным инструментом социализации учащихся выступают ученические объединения по интересам, которые создают условия для развития инициативности, творческого потенциала и коммуникативных навыков школьников. Ученические объединения по интересам представляют собой добровольные объединения учащихся, созданные на основе общих интересов и целей. Они могут функционировать в различных формах, таких как кружки, клубы, секции, студии, научные общества учащихся и другие. Деятельность таких объединений способствует развитию социальной активности, формированию лидерских качеств, коммуникативных навыков и способности к коллективной деятельности [1; 2].

Цель нашего исследования была направлена на изучение текущего состояния и выявления воспитательных ресурсов ученических объединений в средней школе.

Эмпирическое исследование проводилось на базе государственного учреждения общего среднего образования «Средняя школа № 13» г. Мозыря Гомельской области. В нем приняли участие 100 учащихся 8–10 классов (14–17 лет), являющихся постоянными участниками пяти различных ученических объединений по интересам: совет старшеклассников (орган самоуправления), кружок по психологии «Курс юного переговорщика», театральный кружок «Стрекоза», кружок художественного искусства «Волшебная кисточка», кружок по волейболу «Волейбол» и танцевальный кружок «Пульс».

В качестве метода сбора первичной информации от учащихся была использована анкета И.В. Гребенникова, А.В. Мудрика «Оценка эффективности взаимодействия в ученическом объединении и социально-психологического климата» [3]. Структура анкеты включает 11 вопросов, разделенных на четыре смысловых блока.

Блок «Мотивация и удовлетворенность» – включает вопросы, направленные на выявление причин вступления в объединение, степени удовлетворенности деятельностью, интереса к тематике.

Анализ данных показал, что ученические объединения играют значимую роль в жизни подростков и выступают важным пространством их социальной активности. Абсолютное большинство респондентов (89 %) отметили, что основными мотивами участия являются интерес к конкретной деятельности, а также возможность общения с

единомышленниками (58 %). Это свидетельствует о преобладании внутренней мотивации, что является положительным фактором устойчивости участия учащихся в объединениях.

Дополнительно были выявлены и внешние мотивы, такие как стремление к развитию полезных навыков (42 %) и влияние взрослых (18 %). Это указывает на сочетание личностных и социально обусловленных факторов включенности учащихся в деятельность.

Блок «Роль педагога социального и взаимодействие» – включает вопросы, оценивающие восприятие учащимися роли социального педагога (организатор, консультант, помощник), частоту и качество взаимодействия с ним. Анализ результатов показал следующее: 21 % учащихся отметили, что обращались к педагогу социальному в контексте деятельности объединения, большинство обращений (около 75 %) связано с решением организационных вопросов, получением информации или координацией мероприятий.

Блок «Социально-психологический климат и развитие навыков» – состоит из вопросов, диагностирующих уровень сплоченности коллектива, комфортность общения, развитие лидерских и коммуникативных навыков.

Результаты опроса показали, что в большинстве ученических объединений сформирован благоприятный социально-психологический климат. Около 87 % учащихся отметили, что чувствуют себя комфортно в коллективе и ощущают поддержку со стороны других участников. Наиболее высокие показатели сплоченности зафиксированы в спортивной секции (до 95 % положительных ответов), что может быть связано с наличием общей цели, командной направленностью деятельности и высокой степенью вовлеченности участников.

Блок «Потребности и предложения» – представляет собой открытые вопросы, позволяющие выявить потребности подростков в новых форматах деятельности и их собственные идеи по оптимизации работы объединения.

Около 60 % респондентов выразили потребность в обновлении форматов работы. Наиболее часто встречающимися категориями стали:

– использование игровых и интерактивных форм (42 %);

– возможность пробовать себя в различных социальных ролях (31 %);

– включение заданий, требующих сотрудничества, обсуждения и поиска решений (28 %).

Полученные данные свидетельствуют о том, что современные подростки ориентированы на активные, деятельностные и эмоционально насыщенные формы взаимодействия. Они стремятся к участию в процессах, предполагающих самостоятельность, инициативность и возможность самореализации.

Список использованной литературы

1. Приступа, Е. Н. Социальное воспитание школьников / Е. Н. Приступа // Социальная педагогика. – 2012. – № 6. – С. 5–12.

2. Рогожникова, Р. А. Общественные объединения как фактор воспитания социальности подростка / Р. А. Рогожникова, А. Ю. Плешивцев // Социальная педагогика. – 2021. – № 4. – С. 38–44.

3. Гребенников, И.В. Социальная педагогика: теория и практика. – М. : Академия, 2019. – 320 с.

## ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ СУПРУГОВ

**Сподобаева Алина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

Проблема психологической совместимости супругов является предметом научного интереса в силу её определяющего влияния на устойчивость брака и удовлетворённость

отношениями. Совместимость как динамичный феномен охватывает ценности, эмоции и поведение партнёров, способствуя гармонии и личностному росту. Практическая значимость исследования обусловлена социальным запросом на укрепление института семьи и потребностью психологов в надёжных диагностических инструментах.

Проблема супружеской совместимости активно изучалась в 1970–1990-х годах. Значительный вклад внесли Е.С. Калмыкова, Г.А. Навайтис, Н.Н. и А.Н. Обозовы, а также А.А. Бодалев, В.Н. Дружинин, В.А. Сысенко и др. Современная психодиагностика совместимости опирается на комплексный подход, объединяющий теорию межличностного взаимодействия, гомеостатическое направление, теорию интерперсональных отношений В. Шутца и диспозиционные теории личности Г. Айзенка и Р. Кэттелла.

Цель данной работы – определение эффективных методов диагностики психологической совместимости супругов.

Для проведения эмпирической части работы использовались следующие методики: Опросник удовлетворённости браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко); Методика «Понимание, эмоциональное притяжение, уважение» (А.Н. Волкова) [1]. Выборка исследования состоит из 10 супружеских пар в возрасте 20–27 лет. Данные обрабатывались в MS Excel с применением дескриптивного и частотного анализа.

Результаты проведенного анализа позволяют сделать выводы, представляющие интерес для данного исследования. По опроснику удовлетворённости браком выявлен широкий разброс баллов (от 26 до 47), что указывает на неоднородность выборки: присутствуют как пары с высоким уровнем удовлетворённости, так и с выраженной неудовлетворённостью. Плоское распределение свидетельствует о наличии экстремальных значений и умеренной разбросанности данных.

По методике «Понимание, эмоциональное притяжение, уважение» обнаружены различия в уровне понимания, эмоционального притяжения и уважения. В некоторых парах наблюдается диссонанс между компонентами совместимости, например, высокое показатели по шкале «притяжение» при низких – по шкале «понимание», что подтверждает многокомпонентность феномена и необходимость комплексной диагностики.

Необходим подробнее рассмотреть психологические последствия совместимости супругов или партнеров, находящихся в романтических отношениях. Высокий уровень совместимости способствует эмоциональной безопасности, удовлетворению базовых психологических потребностей (автономия, компетентность, связанность), укреплению самооценки и личностному росту. На социальном уровне – формирует устойчивые семьи, повышает эффективность совместной деятельности и укрепляет социальный капитал. Низкая совместимость, напротив, ведёт к хроническому стрессу, эмоциональному истощению, подрыву самооценки, одиночеству и дезинтеграции семьи. Возникают конфликты, формируется негативный климат, утрачивается функция семьи как поддерживающей среды.

Рекомендации для педагогов-психологов и социальных педагогов учреждения образования по повышению уровня психологической совместимости супругов (родителей обучающихся):

– применять комплексную диагностику (тесты, интервью, ролевые игры);

– обучать супругов навыкам активного слушания и конструктивного общения;

– создавать пространство для открытого обсуждения проблем;

– использовать методы когнитивно-поведенческой и эмоционально-фокусированной терапии;

– разрабатывать программы подготовки молодёжи к семейной жизни;

– привлекать общественные и волонтёрские структуры;

– обеспечивать конфиденциальность и этичность работы;

– внедрять онлайн-платформы для психологической поддержки.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило, что эффективная диагностика психологической совместимости супругов требует комплексного подхода, сочетающего методы, оценивающие различные компоненты отношений. Выявленная неоднородность выборки и наличие диссоциированных профилей подтверждают теоретическую модель многокомпонентности совместимости. Разработанные рекомендации могут быть использованы в практике психолого-педагогического сопровождения семьи и способствовать укреплению брака и повышению психологического благополучия супругов.

Список использованной литературы

1. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы : учеб. пособие / редкол.: А.А. Бодалев [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 141 с.

## РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Стош Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Л. Н Иванова, канд. психол. наук, доцент**

Актуальность проблемы исследования определяется тем, что неблагополучие семьи напрямую связано с нарушениями в поведении и эмоциональном состоянии ребёнка, снижением его учебной мотивации, конфликтами со сверстниками и педагогами, в этой связи именно школа становится тем местом, где можно наиболее эффективно проводить профилактику семейного неблагополучия и оказывать поддержку детям, страдающим от неблагоприятных условий воспитания.

Теоретический анализ литературы позволил установить, что семейное неблагополучие может иметь различные формы: социальное, педагогическое, психологическое, экономическое и моральное. Независимо от его природы, оно оказывает отрицательное влияние на ребёнка, приводя к искажениям в развитии личности, снижению учебной мотивации, формированию негативных установок и трудностей адаптации в школьной среде. В результате педагогическому коллективу школы приходится компенсировать дефицит внимания, любви и заботы, которые ребёнок не получает в семье [1]. Действующее в Республике Беларусь нормативно-правовое законодательство предоставляет педагогу социальному правовые инструменты для оценки семейного неблагополучия, организации помощи ребёнку, взаимодействия с государственными органами и контроля условий его жизни и воспитания [2].

Цель нашего исследования заключалась в изучении опыта социально-педагогической работы с неблагополучными семьями учащихся в учреждении образования СШ № 7 г. Мозыря.

Изучение документации педагога социального, наблюдение за профессиональным взаимодействием с семьями учащихся позволили сделать вывод об основных направлениях работы педагога социального школы с неблагополучными семьями, это:

- диагностика и выявление неблагополучных семей;
- работа с неблагополучными семьями;
- привлечение специалистов различных служб и ведомств;
- межведомственное взаимодействие.

Для выявления неблагополучных семей учащихся используется «Матрица определения обобщенного показателя социального благополучия семьи», которую при необходимости заполняет классный руководитель совместно с педагогом социальным на основе собираемой информации о ребенке и его семье. Матрица позволяет одновременно выявить неблагополучные семьи для принятия профилактических мер и определения путей индивидуальной работы с ними. При необходимости получения дополнительных сведений диагностика семьи проводится совместно с психологом школы. Разделение семей

по причинам неблагополучия относительно, так как причин семейного неблагополучия может быть несколько, и они взаимосвязаны между собой.

Работа педагога социального школы с неблагополучной семьей проводится поэтапно и включает: изучение семьи; выявление основных проблем неблагополучия семьи, причин возникновения этих проблем и выработка решений путем составления индивидуального плана работы с данной неблагополучной семьей; оказание необходимой социальной помощи и поддержки семье; социально-педагогическое консультирование. Повышение педагогической культуры родителей осуществляется через такие формы работы как лекции, беседы на педагогические темы, встречи за круглым столом, конференции (например, «Роль семьи в развитии личности ребенка», «Совместное проведение свободного времени»; «Детско-родительские конфликты: их профилактика и разрешение»).

Так как преодоление социального неблагополучия семей учащихся сложно осуществить только силами школы, педагог социальный в своей работе взаимодействует со специалистами различных служб и ведомств для оказания необходимой медицинской, юридической, психологической, правовой помощи неблагополучным семьям и их детям. Родителям раздаются памятки «Учреждения и организации, оказывающие социальную помощь населению», в которых дана подробная информация о том, куда они могут обратиться за необходимой помощью.

Межведомственное взаимодействие педагога социального школы в работе с неблагополучными семьями осуществляется через различные формы. Одной из форм сотрудничества является обмен информацией между органами и учреждениями профилактики о положении дел в семьях, находящихся в социально опасном положении. Взаимодействие школы с учреждениями здравоохранения помогает предупреждению и решению социальных проблем, требующих медицинского вмешательства: это употребление психоактивных веществ, социальные болезни. Наиболее тесное сотрудничество школы реализуется с учреждениями дополнительного образования (центр детского творчества, клуб юных пожарных), что позволяет помочь материально необеспеченной семье в организации досуга несовершеннолетних учащихся.

В целом комплексная и профессионально организованная деятельность педагога социального является важным условием успешной профилактики и коррекции семейного неблагополучия в условиях общеобразовательной школы.

Список использованной литературы

1. Социальная работа с неблагополучными семьями, семьями и детьми группы риска: монограф. / С. А. Бронников, И. М. Зинова, Л. Р. Логачева [и др.]. – Бирск : Бирский филиал УУНиТ, 2023. – 172 с. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=59552020 **(**дата обращения: 08.02.2026).

2. Постановление совета министров Республики Беларусь от 30 декабря 2024 г. № 1055 «О признании детей находящимися в социально опасном положении и нуждающимися в государственной защите // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0= (дата обращения: 08.02.2026).

## УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

**Сугоняка Ирина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – Н.С. Стасилович, канд. психол. наук**

В условиях постоянных социальных изменений, технологического прогресса и информационной насыщенности подростки сталкиваются с новыми вызовами и рисками, такими как деструктивные влияния, социальная изоляция и недостаток позитивных

примером. Общественные объединения выступают эффективной площадкой для социального воспитания, формирования гражданской ответственности и личностных ценностей у подростков.

Важным аспектом деятельности общественных объединений является сочетание воспитательных и социальных функций. С одной стороны, подобные объединения создают условия для развития личности подростка, с другой – способствуют включению в систему общественных отношений. По мнению Т. Парсонса, общество функционирует как система взаимосвязанных ролей и институтов, в которой каждый человек выполняет определенные функции [1]. В результате подросток получает возможность не только усваивать социальные нормы, но и применять в реальной практике взаимодействия.

Анализируя педагогический потенциал общественных объединений в процессе социализации подростков, необходимо уделить внимание условиям, которые обеспечивают эффективность данной деятельности:

*Добровольность участия и мотивация.* Включение подростков в деятельность должно быть свободным и осознанным, чтобы формировать внутреннюю заинтересованность, самостоятельность и ответственность.

*Создание атмосферы доверия и уважения*. Важна дружелюбная, поддерживающая среда, где подростки чувствуют себя безопасно, что способствует открытому общению и развитию навыков взаимодействия.

*Педагогическое сопровождение и поддержка* инициативы взрослых. Взрослые выступают наставниками и партнерами, создают условия для самостоятельной активности и поощряют инициативность подростков.

*Разнообразие форм и видов деятельности*. Предоставление различных возможностей для самореализации: творчества, участия в мероприятиях, общественных инициативах – помогает раскрывать личностный потенциал.

*Формирование социальных и коммуникативных навыков*. В процессе совместной деятельности у подростков развиваются навыки общения, решения конфликтов и коллективной ответственности.

*Интеграция с социальной средой и развитие гражданской ответственности*. Участие в общественных проектах, акциях и традициях укрепляет чувство принадлежности, гражданскую сознательность и социальную активность.

Само по себе участие подростков в объединениях не гарантирует положительного воспитательного результата. Существенное значение имеют характер взаимодействия участников, особенности организации деятельности и педагогическая позиция взрослых, вовлеченных в работу объединения. Объединения становятся своеобразным пространством социального опыта, где подростки получают возможность постепенно осваивать различные формы общественного поведения и взаимодействия.

По мнению Ф. А. Мустаевой, участие подростков в коллективной деятельности способствует формированию социальной ответственности, поскольку они учатся соотносить личные интересы с интересами группы [2]. Подобный опыт оказывает влияние на развитие нравственных качеств личности и формирование устойчивых ценностных установок. Следует отметить, что деятельность общественных объединений тесно связана с системой образования Республики Беларусь. Законодательные и нормативные документы, регулирующие образовательную сферу, подчеркивают значимость воспитательной работы и развития социальной активности обучающихся. В частности, образовательная политика ориентирована на создание условий для развития инициативы и участия молодежи в общественной жизни.

Таким образом, педагогический потенциал общественных объединений проявляется в их способности создавать благоприятную социальную среду, в которой подростки получают возможность развивать коммуникативные навыки, формировать ценностные ориентиры, приобретать опыт коллективной деятельности и постепенно осваивать социальные роли. Участие в деятельности таких объединений способствует формированию активной жизненной позиции, развитию ответственности и самостоятельности, а также укреплению социальных связей между подростками и окружающим обществом.

Список использованной литературы
1. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс; пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева. – М. : Академический проект, 1998. – 270 с.
2. Мустаева, Ф.А. Основы социальной педагогики / Ф.А. Мустаева. – М. : Академический проект, 2020. – 528 с.

## ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН

**Тоскучёва Ольга (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

В современном обществе проблема адаптации людей «третьего возраста» к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям стоит особенно остро. Выход на пенсию часто сопровождается сужением круга общения, потерей профессиональной идентичности и снижением когнитивной активности. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных механизмов, позволяющих пожилым людям сохранять активное долголетие и чувство востребованности.

Целью данного исследования является обоснование программы дополнительного образования взрослых как действенного средства социально-психологической поддержки пожилых граждан. Проблема заключается в противоречии между потребностью пожилых людей в непрерывном развитии и отсутствием системных адаптированных образовательных программ, учитывающих их психофизиологические особенности и направленных на профилактику социальной изоляции [1].

Экспериментальная часть работы включает разработку и внедрение комплекса мероприятий аналитико-диагностического, информационно-просветительского, практико-ориентированного характера. В экспериментальной работе, проводимой на базе государственного учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Мозырского района» приняли участие 25 граждан пожилого возраста, посещающих отделение дневного пребывания для граждан названной категории.

На первом этапе экспериментальной работы был проведен анализ потребностей целевой аудитории посредством анкетирования и создания фокус-групп. Выяснилось, что приоритетными направлениями дополнительного образования для пожилых граждан являются цифровая грамотность, основы финансовой безопасности и психологическое обучение (тренинги).

На следующем этапе работы нами была разработана учебная программа «Активная жизнь 55+», построенная на принципах андрагогики [2]. Ключевыми действиями в рамках программы стали: организация компьютерных курсов «Мой друг – смартфон», на которых слушатели осваивали портал «Госуслуги» и мессенджеры; проведение лекций по правовой грамотности, а также цикл занятий с психологом, в рамках которых обсуждались различные волнующие участников темы, например: «Как избежать “ловушки одиночества». Важным аспектом стало создание «Клуба выпускников», позволяющего поддерживать неформальное общение после завершения обучения.

Собственная практика подтверждает эффективность предложенной модели. Результатом реализации программы стала положительная динамика психоэмоционального состояния участников, что подтверждается данными повторного тестирования: снижение уровня тревожности на 27 %, повышение коммуникативной активности. Пожилые граждане приобрели не только новые компетенции, но и расширили круг социальных контактов. Таким образом, включение пожилых людей в систему непрерывного образования способствует их успешной ресоциализации и улучшению качества жизни, что подтверждает вывод исследователей о том, что «образование выступает “социальным лифтом” даже на поздних этапах онтогенеза» [1, с. 45].

Список использованной литературы

1. Смирнова, Т. В. Образование взрослых в системе социальной защиты населения / Т. В. Смирнова. – Мн. : БелНИИТ, 2023. – 158 с.

2. Козлов, А. А. Социальная геронтология : учеб. пособие / А. А. Козлов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2022. – 332 с.

## КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ПЕРЕЖИТОГО БУЛЛИНГА

**Трудько Анастастия (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М.А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Ранний юношеский возраст представляет собой уникальный период онтогенеза. Как отмечал Л. С. Выготский, в это время происходит «коренная перестройка всей структуры сознания» и формируется «чувство взрослости». Основная задача этапа – обретение эго-идентичности.

Однако преднамеренное систематическое насилие – буллинг – создаёт ситуацию «социальной депривации», искажающую восприятие собственного «Я». Теория Э. Эриксона подчёркивает, что подростковый кризис – это нормативный конфликт между идентичностью и «смешением ролей». Враждебная социальная среда провоцирует «негативную идентичность»: подросток усваивает качества, за которые его высмеивают. Цель исследования – выявить взаимосвязь между опытом пережитого буллинга и глубиной кризиса идентичности у современных подростков.

С целью определения взаимосвязи опыта пережитого буллинга и формирования идентичности применена методика «Опросник кризиса идентичности» (ОКИ) Н. В. Дмитриевой, Н. А. Самойлик, С. Б. Перевозкина и Ю. М. Перевозкиной. В исследовании участвовали 20 молодых людей в возрасте 15–20 лет.

Из 20 опрошенных с опытом пережитого буллинга 7 (35 %) имеют кризис идентичности, 2 (10 %) – нет, итого 9 (45 %). Без опыта буллинга кризис есть у 4 (20 %) и отсутствует у 7 (35 %), итого 11 (55 %). В сумме кризис идентичности выявлен у 11 (55 %) и отсутствует у 9 (45 %).

В группе с опытом буллинга 77,8 % респондентов имеют острый или средний кризис идентичности, лишь 22,2 % – устойчивы. В контрольной группе 63,6 % не имеют кризиса, 36,4 % переживают нормативный. Анализ по ОКИ выявил: у жертв буллинга кризис комплексный, подрывает доверие к родителям; у остальных – типичные трудности в отношениях и учебный стресс.

Буллинг трансформирует нормативный кризис в травматический, разрушая эмоциональную сферу, провоцируя агрессию и блокируя семейную поддержку. Результаты подтверждают необходимость психологической помощи для стабилизации самооценки и выстраивания полноценных межличностных взаимоотношений.

Список использованной литературы

1. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Г. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

2. Ольвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать / Д. Ольвеус. – М. : Генезис, 2003. – 156 с.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

4. Дмитриева Н. В. Опросник кризиса идентичности : руководство по применению / Н. В. Дмитриева, Н. А. Самойлик, С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина. – Новосибирск : НГПУ, 2012. – 54 с.

# ПРОЯВЛЕНИЕ БУЛЛИНГА В КЛАССАХ С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КЛИМАТОМ

**Черноокая Мария (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – М.А Дыгун, канд. психол. наук, доцент**

Актуальность проблемы исследования определяется тем, что буллинг в подростковой среде является одной из наиболее острых проблем современной школы. Систематическая травля, агрессия и изоляция отдельных учащихся приводят к серьезным нарушениям в эмоциональном состоянии подростков, снижению учебной мотивации, формированию негативных установок и трудностям адаптации в школьной среде. Особую значимость данная проблема приобретает в подростковом возрасте, когда потребность в признании сверстниками становится ведущей, а эмоциональная сфера характеризуется повышенной неустойчивостью [2].

В этой связи именно школа становится тем местом, где необходимо своевременно выявлять признаки буллинга и проводить профилактическую работу. Особая ответственность в данном процессе возлагается на педагога социального, чья деятельность направлена на создание безопасной образовательной среды и защиту прав несовершеннолетних. Целью нашего исследования стало выявление особенностей проявления буллинга в классах с различным социально-психологическим климатом и разработка программы профилактики.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей проявления буллинга в классах с различным социально-психологическим климатом и разработка программы профилактики.

С целью выявления факторов, влияющих на распространение буллинга, на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозыря» было проведено исследование среди учащихся 7 «А» и 7 «Б» классов. Для диагностики буллинг-структуры использовалась модифицированная методика Е.Г. Норкиной, позволяющая выявить распределение ролей (агрессоры, жертвы, наблюдатели, защитники).[1] Для изучения внутригрупповой структуры проведена социометрическая методика (модификация Дж. Морено).

Результаты выявили значительные различия. В 7 «А» классе зафиксирован относительно стабильный социально-психологический климат: социометрия показала наличие сплоченного ядра группы, случаи буллинга носили единичный характер. В 7 «Б» классе обнаружена напряженная обстановка: поляризованная структура, наличие выраженных «аутсайдеров» и феномен ролевой «гибридности», когда одни и те же учащиеся выступали и как «буллеры», и как «защитники».

На основании диагностических данных разработана программа социально-педагогической профилактики буллинга «Мы – одна команда». Цель программы: формирование у подростков навыков ненасильственного общения, развитие эмпатии, толерантности и сплочение коллектива для создания среды, нетерпимой к буллингу.

Задачи программы:

1. Ознакомление с понятием буллинга, его видами и последствиями;
2. Развитие навыков эмоционального интеллекта, умения распознавать и управлять своими эмоциями, понимать эмоции других;
3. Обучение конструктивным способам разрешения конфликтов;
4. Формирование установки на взаимопомощь и поддержку в коллективе;
5. Повышение уровня сплоченности и позитивного психологического климата.

Целевая аудитория: подростки, педагоги, родители.

Срок реализации: 1 месяц (5 занятий).

Формы работы: тренинги, дискуссии, ролевые игры, упражнения на командообразование, просветительские беседы, памятки.

В рамках работы с родителями проводится родительское собрание-лекторий «Буллинг в школе: как заметить и как помочь?», разрабатывается памятка «5 шагов помощи при буллинге». Для педагогов организован семинар-практикум «Система профилактики буллинга в школе: роль классного руководителя и педагога социального» с разработкой методических рекомендаций.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что характер проявления буллинга напрямую связан с состоянием социально-психологического климата в классе. В благоприятной среде буллинг носит единичный характер, тогда как в условиях нестабильного климата формируются сложные ролевые модели, требующие адресной коррекции. Разработанная с учетом выявленных особенностей программа «Мы – одна команда» направлена на создание безопасной среды через комплексную работу с подростками, педагогами и родителями, что позволяет говорить о ее практической значимости для системы профилактики буллинга в учреждениях образования.

Список использованной литературы

1. Норкина, Е. Г. Методика диагностики буллинг-структуры в ученической группе / Е. Г. Норкина // Вестник практической психологии образования. – 2021. – № 2. – С. 60–67.

2. Сенько, Т. В. Проблема буллинга в подростковой среде / Т. В. Сенько // Веснік адукацыі. – 2020. – № 5. – С. 42–47.

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Чулкова Екатерина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

Современные тенденции развития образования характеризуются активным внедрением инклюзивных процессов. В группах учреждений дошкольного образования всё чаще находятся дети с особенностями психофизического развития (ОПФР). Однако, как отмечается в исследованиях [1; 2], включение ребенка с ОПФР в среду нормативно развивающихся сверстников не всегда гарантирует его социальное принятие. Отсутствие у дошкольников опыта взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности, может приводить к коммуникативным барьерам и изоляции. В связи с этим актуализируется проблема целенаправленного формирования толерантного отношения у старших дошкольников к сверстникам с ОПФР.

В психолого-педагогической литературе толерантность рассматривается как интегративное качество личности, включающее когнитивный (знания и представления о Другом), эмоциональный (эмпатия, принятие) и поведенческий (конструктивное взаимодействие) компоненты [3]. Применительно к детям с ОПФР толерантность предполагает не пассивную терпимость, а активное принятие и создание условий для равноправного участия всех детей в жизни коллектива. Важным представляется предупреждение таких деструктивных установок, как «насильственная толерантность» и жалость, которые препятствуют подлинному принятию и сотрудничеству [4].

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) является сенситивным периодом для воспитания толерантности. В этом возрасте интенсивно развиваются произвольность поведения, моральные инстанции, закладываются основы эмпатии [5]. Ведущая роль в формировании опыта взаимодействия принадлежит сюжетно-ролевой игре, в процессе которой дети осваивают навыки кооперации, учатся договариваться и учитывать интересы партнера [6].

На основе анализа литературы [2; 7] и проведённого нами исследования на базе ГУО «Детский сад № 31 г. Мозыря» можно выделить комплекс психолого-педагогических условий, способствующих эффективному формированию толерантности:

организация предметно-развивающей среды: создание в группе «уголков дружбы», подбор дидактических игр и наглядных материалов, отражающих принцип разнообразия и уникальности людей;

включение детей в совместную деятельность: организация парных и коллективных форм игровой, трудовой и творческой деятельности, направленных на получение опыта взаимопомощи и сотрудничества между детьми с разными возможностями здоровья [6];

взаимодействие с семьями воспитанников: просвещение родителей по вопросам инклюзии, вовлечение их в совместные с детьми мероприятия (проекты, праздники), создание поддерживающей среды для семей, воспитывающих детей с ОПФР [2];

профессиональная позиция педагога: демонстрация личного примера толерантного поведения, эмпатийного отношения к каждому ребёнку, владение демократическим стилем общения [7].

В ходе педагогического эксперимента с целью оценки когнитивного и эмоционального компонентов толерантности было организовано индивидуальное интервью со старшими дошкольниками. В интервью участвовали 27 детей в возрасте 5–7 лет. Им было предложено 8 открытых вопросов, направленных на выявление представлений о детях с ОПФР, понимания их эмоций и готовности к совместной деятельности. Примеры вопросов из интервью: «Чем отличается ребенок, который не слышит?», «Ты будешь с ним дружить? Почему?», «Как помочь ему в игре?». Данные показали недостаточный уровень сформированности когнитивного и поведенческого компонентов толерантности: лишь 18 % опрошенных дали развёрнутые, эмпатийные ответы на все три приведённых вопроса. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности поведенческого компонента толерантности у дошкольников, что подтверждает необходимость реализации обозначенных условий в целостном педагогическом процессе.

Таким образом, формирование толерантности у старших дошкольников к сверстникам с ОПФР требует реализации комплексного подхода. Учёт возрастных особенностей, создание специальных психолого-педагогических условий и личный пример педагога являются основой для развития у детей эмпатии и принятия. Разработанная нами программа в рамках курсовой работы, включающая цикл игровых занятий и совместных мероприятий, направлена на апробацию данных условий и будет способствовать предотвращению социальной изоляции и созданию инклюзивной образовательной среды в группе.

Список использованной литературы

1. Лемех, Е. А. Психологическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / Е. А. Лемех // Веснік адукацыі. – 2020. – № 7. – С. 23–27.

2. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образование: теоретические основы и практика реализации / В.В. Хитрюк // Веснік адукацыі. – 2020. – № 7. – С. 12–18.

3. Чумакова, С.П. Инклюзивное образование: от теории к практике / С.П. Чумакова // Народная асвета. – 2021. – № 5. – С. 17–20.

4. Варенова, Т.В. Коррекционная педагогика / Т.В. Варенова. – Мн. : БГПУ, 2017. – 395 с.

5. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо, 2005. – 512 с.

6. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

7. Хитрюк, В.В., Пономарёва, Е.И. Формирование инклюзивной культуры / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарёва // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 4. – С. 23–29.

## ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ИХ АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ

**Шакова Екатерина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)**
**Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

Проблема самооценки является одной из ключевых в психологии и педагогике, поскольку она выступает важнейшим регулятором поведения и деятельности человека, в том числе учебной. Д.Б. Эльконин подчеркивал фундаментальную роль действий контроля и оценки, отмечая, что качественное овладение этими умениями обеспечивает успешное становление учебной деятельности. Однако, как свидетельствует анализ образовательной практики, формирование адекватной самооценки не всегда является специальной педагогической задачей, что приводит к дезориентации школьников в оценке собственных способностей и возможностей [5]. Особую актуальность данная проблема приобретает в старшем школьном возрасте, когда самооценка обретает относительную независимость от внешних суждений и начинает влиять на жизненное и профессиональное самоопределение.

В психолого-педагогической литературе самооценка рассматривается как компонент самосознания, включающий когнитивный (знания о себе) и эмоциональный (отношение к себе) компоненты. В старшем школьном возрасте самооценка дифференцируется на образ «для себя» и «для других», а стремление к самореализации реализуется через желание в полной мере задействовать свои познавательные ресурсы [2; 4].

Исследователи отмечают, что результаты обучения детерминируют уровень самооценки, и в то же время сама самооценка влияет на успешность учебной деятельности. Важнейшим механизмом формирования адекватной самооценки выступает самоконтроль, позволяющий школьнику не только отслеживать последовательность действий, но и прогнозировать и корректировать результаты [1; 5]. Способность к рефлексии, таким образом, является маркером самостоятельности и условием осознанного усвоения материала.

С целью проверки теоретических положений нами было организовано эмпирическое исследование на базе, ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозырь». В исследовании приняли участие 45 учащихся 10-11 классов. Для диагностики самооценки использовалась методика Дембо-Рубинштейн (модификация Г.Н. Казанцевой), показателем академической успеваемости выступил средний балл успеваемости за учебный период.

В результате исследования были получены следующие данные. У 47 % испытуемых была выявлена адекватная самооценка, у 33 % – завышенная, у 20 % – заниженная. Корреляционный анализ (с использованием критерия Пирсона) позволил установить статистически значимую связь между уровнем самооценки и успеваемостью ($r = 0.52$, $p < 0.05$). Наиболее высокая успеваемость (средний балл 8,1–9,2) зафиксирована в группе старшеклассников с адекватной самооценкой. Учащиеся с заниженной самооценкой показали более низкие результаты (средний балл 5,8–6,4), при этом у них чаще наблюдались трудности в выполнении заданий повышенной сложности. В группе с завышенной самооценкой выявлено несоответствие между притязаниями и реальными достижениями.

Полученные результаты подтверждают положение о том, что объективная самооценка формируется в условиях педагогического процесса, ориентированного на развитие всех звеньев учебной деятельности, ключевым из которых является самоконтроль [5]. Искаженная самооценка, напротив, может выступать барьером для академической успешности.

Проведённое исследование подтверждает наличие взаимосвязи между уровнем самооценки старшеклассников и их академической успеваемостью. Адекватная самооценка выступает фактором, способствующим более высокой результативности учебной деятельности. Полученные результаты могут быть использованы педагогами и психологами для организации целенаправленной работы по формированию у старшеклассников адекватной самооценки и навыков самоконтроля как условия повышения успеваемости и успешной самореализации.

Список использованной литературы

1. Багина, В.А. Личностное самоопределение старшеклассников в условиях учебной деятельности / В.А. Багина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. – № 2. – С. 7–13.

2. Беркович, М.Л. Самооценка метапредметных образовательных результатов старшеклассников, осваивающих программы технической направленности / М.Л. Беркович [и др.] // Современное образование. – 2021. – № 3. – С. 45–52.

3. Резниченко, М.А. Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы / М.А. Резниченко // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 37–41.

4. Шилова, Т.А. Система социального взаимодействия и самооценка старшеклассников при надомном обучении / Т.А. Шилова, Л.И. Костерева // Системная психология и социология. – 2017. – № 23. – С. 52–59.

5. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1974. – 304 с.

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аканаева София** (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары)
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ ..... 3
**Алейник Каиса** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКОВ МУЗЫКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ЖАНРА (НА ПРИМЕРЕ МЮЗИКЛА) ..... 4
**Александрович Кристина (**БГПУ, г. Минск)
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНОМ РИСОВАНИИ ..... 6
**Альшевская Алина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА НА МАТЕРИАЛЕ ДЖАЗОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ..... 7
**Арканникова Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 8
**Бахаревич Карина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 10
**Безручко Анастасия** (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)
ДАННЫЕ, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В СТРУКТУРИРОВАННОМ ВИДЕ, НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 11
**Белая Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОРФОГРАФИЧЕСКИМ СЛОВАРЁМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 3 КЛАССЕ ..... 12
**Бондаренко Кристина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НУМЕРАЦИИ ЧИСЕЛ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 14
**Бондарчук Ангелина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
АКТИВИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ...15
**Васильева Наталья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 16
**Веренич Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ 4 КЛАССА) ..... 18
**Водчиц Елизавета** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА ..... 19
**Волонцевич Екатерина** (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, г. Мозырь)
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НУМЕРАЦИИ ЧИСЕЛ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ ..... 20
**Гавриловец Кристина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОБОГАЩЕНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА .....21

**Герасёва Александра** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТРУКТУРЕ И ОБРАЗЕ ЦИФРЫ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 23
**Гоева Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧИСЕЛ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..24
**Головач Екатерина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ
ГРУППЫ ..... 25
**Голоктионова Вера** (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)
ЭЛЕКТРОННЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 26
**Горбач Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина. г. Мозырь)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ ..... 28
**Гордиенко Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЕЙ В 3 КЛАССЕ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СОСТАВ СЛОВА. ПРАВОПИСАНИЕ СЛОВ» ..... 29
**Грибинюченко Дарья** (БГПУ, г. Минск)
ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....31
**Гузь Екатерина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ В 3 КЛАССЕ ..... 32
**Данчанка Ксенія** (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)
РАЗВІЦЦЁ МАЎЛЕНЧА-КАМУНІКАТЫЎНЫХ УМЕННЯЎ ВУЧНЯЎ 4 КЛАСА ..... 33
**Демко Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ..... 35
**Довбыш Вероника** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВОСПИТАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ
С ОБЪЕКТАМИ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ ..... 36
**Домбровская Вероника** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ
ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ ..... 38
**Домосканова Полина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В 4 КЛАССЕ ..... 39
**Дубровская Виолетта** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ
3-Х КЛАССОВ ..... 40
**Дыдо Дарья** (БГПУ, г. Минск)
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 41
**Евчук Варвара** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ..... 43
**Жукава Анастасія** (УА МДПУ імя І.П. Шамякіна, г. Мозырь)
САМАСТОЙНАЯ ПРАЦА З ПАДРУЧНІКАМ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ
МОЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ
ПРЫ ПАЎТАРЭННІ ГРАМАТЫЧНАГА МАТЭРЫЯЛУ ..... 44
**Жукова Милана** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 45

**Занько Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ
В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 47
**Игнатенко Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ..... 48
**Карпцова Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ
ЗАДАЧ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАДАНИЙ..... 49
**Касяник Диана (**УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
КРИТЕРИИ ОТБОРА ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
ПЕРЕСКАЗУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 50
**Кленицкая Карина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОГРАММЫ РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ
ПРИЮТА, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ..... 52
**Клецун Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 53
**Клецун Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ
ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР..... 54
**Князева Марыя** (УА БрДУ імя А.С.Пушкіна, г. Брест)
ВЫКАРЫСТАННЕ ТВОРЧЫХ ЗАДАННЯЎ
НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ ДЛЯ РАЗВІЦЦЯ ЧЫТАЦКАЙ
ЦІКАВАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ..... 55
**Ковалец Дарья** ( УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ АКТИВНОЙ РЕЧИ У ВОСПИТАННИКОВ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ
В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ..... 57
**Корик Алина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА..... 58
**Кравчук Ксения** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЛЛЮСТРАЦИЙ К ЛИТЕРАТУРНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ..... 60
**Кулыгина Валентина** (УО МГПУ им. И. П.Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 3 КЛАССЕ..... 61
**Лаўрыновіч Алеся** (УА МДПУ імя І.П.Шамякіна, г. Мазыр)
ТЭКСТ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ МЕТАПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ
НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў 4 КЛАСЕ..... 62
**Лесько Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 63
**Литвинко Татьяна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕЙ
ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МАЛЫМИ ЛИТЕРАТУРНЫМИ ФОРМАМИ..... 65
**Лыкова Алена** (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары)
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОУ
ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРНЕТ-КОНТЕНТА ПРИ СОЗДАНИИ ВИРТУАЛЬНЫХ
ЭКСКУРСИЙ..... 66

**Майстрович Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРНЫХ СХЕМ ..... 67
**Манькова Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 69
**Марковец Людмила** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ
ЭКОНОМИИ И БЕРЕЖЛИВОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ 5–6 лет ..... 70
**Мерчицкая Елена** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ..... 72
**Микалюк Анжелика** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СИСТЕМА РАБОТЫ НАД МАЛЫМИ ФОЛЬКЛОРНЫМИ ЖАНРАМИ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 3 КЛАССЕ ..... 73
**Миранкова Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕЙ
ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ ..... 74
**Мозоль Ольга** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ
ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПЛАКАТА) ..... 75
**Морозова Светлана** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ..... 77
**Назарова Екатерина** (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары)
ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ
ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ..... 78
**Никитина Алёна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 80
**Паскрэбка Дар'я** (БДПУ, г. Мінск)
АНАЛІЗ СРОДКАЎ СТВАРЭННЯ ПЕЙЗАЖА ЯК КАМПАНЕНТ ЧЫТАЦКАЙ
КАМПЕТЭНЦЫІ ..... 81
**Петровец Елизавета** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ..... 82
**Пимонова Ярослава** (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)
ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМА АНАЛОГИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ..... 84
**Пищало Ева** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОЦЕССЕ ПРОСЛУШИВАНИЯ И ПЕРЕСКАЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ПРОИЗВЕДЕНИЯ ..... 85
**Пупенко Людмила** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИЁМЫ МНЕМОНИЧЕСКОГО ЗАПОМИНАНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ СЛОВ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ ..... 86
**Раць Дзіяна** (БДПУ, г. Мінск)
АНАЛІЗ СРОДКАЎ СТВАРЭННЯ ПАРТРЭТА ПЕРСАНАЖА ЯК КАМПАНЕНТ
ЧЫТАЦКАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ..... 88
**Реутская Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
БЕСЕДА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 89
**Русак Мария** (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УЧЕБНОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЧИСЕЛ ..... 91

**Самусева Анна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ЭКСКУРСИЙ ..... 92
**Семочкин Даниил, Нещемный Владислав**
(Брянский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Брянск)
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 93
**Смоляк Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ
В ПРОЦЕССЕ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ ПО КАРТИНЕ..... 95
**Станкевич Вероника** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
НЕТРАДИЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 96
**Сулима Ольга** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ
НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ..... 98
**Терешкова Александра** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ ТРУДНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ..... 99
**Терпугова Алена** (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)
СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ..... 100
**Хомич Анна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 3-ГО КЛАССА
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ..... 102
**Цалко Карина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ МАЛЫХ
ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ ..... 103
**Шаўцова Анжэла** (МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)
ПРАЦА З ТЭКСТАМ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў 4 КЛАСЕ
І ЯЕ РОЛЯ Ў РАЗВІЦЦІ ЗВЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ ..... 104
**Шульга Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 105
**Щербин Екатерина** (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, г. Мозырь)
ПРЕДМЕТ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 107
**Ющенко Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 108
**Ющенко Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОЕКТА ..... 109
**Ястремская Алина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РОЛЬ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕРИМЕТРА
ПРЯМОУГОЛЬНИКА (КВАДРАТА) В 3 КЛАССЕ ..... 111
**Ястремская Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИЁМЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОПЫТНО-
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ) ..... 112

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аккерман Екатерина** (БГПУ, г. Минск)
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАБИНЕТА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ ..... 114
**Артюшенко Ксения** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ ..... 115
**Астапова Ангелина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ ..... 116
**Бандюк Юлия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ..... 118
**Барановская Полина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СРЕДОВЫЕ КОМПЛЕКСЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ..... 119
**Белявская Анастасия** (БГПУ, г. Минск)
ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ И СТРАТЕГИИ МАСКИНГА У ДЕВОЧЕК С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ..... 120
**Бутанова Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ СОСТАВОМ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ..... 122
**Верещако Раиса** (БГПУ, г. Минск)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ В РАБОТЕ С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ТЕКСТАМИ С УЧАЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ..... 123
**Войтович Елизавета** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОШИБОК ПИСЬМА ..... 124
**Воробьева Ксения** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДЫХАНИЯ И ГОЛОСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАИКАНИЕМ ..... 126
**Галикберова Мария** (ОАНО ВО МПСУ, г. Москва)
СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ..... 127
**Гананайко Ксения** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ВОСПИТАННИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ..... 128
**Глыцко Ульяна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ..... 129
**Голуб Полина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ..... 131
**Гутько Александра** (БГПУ, г. Минск)
МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ..... 132

**Деркач Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ ..... 134
**Джафарова Янина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 135
**Дробышевская Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ..... 136
**Жогло Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НЕСИСТЕМНОГО ХАРАКТЕРА ..... 138
**Закржевская Виолетта** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ..... 139
**Карпович Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ ..... 140
**Кашко Алина** (БГПУ, г. Минск)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ..... 142
**Клименок Алина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ НА ЭТАПЕ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЗВУКОВ В РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ ..... 143
**Кныш Екатерина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ СМИНЧ ..... 144
**Колоцей Олеся** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА ЭТАПЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗВУКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИСЛАЛИИ ..... 145
**Корзун Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ..... 146
**Корольчук Екатерина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЁРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ ..... 148
**Кривенкова Яна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИСЛАЛИИ ..... 149
**Крыльчук Юлиана** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СИСТЕМНОГО ХАРАКТЕРА ..... 150
**Левковец Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ..... 152
**Литвин Мария** (БГПУ, г. Минск)
ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ..... 153

**Литвинко Наталья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ АНТОНИМОВ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СИСТЕМНОГО ХАРАКТЕРА ..... 154
**Лупина Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
НАГЛЯДНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ЗАИКАНИЕМ ..... 155
**Малиновская Анна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ..... 157
**Матвеенко Ксения** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
УНИВЕРСАЛЬНАЯ НАВИГАЦИЯ САЙТА УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ЕГО ДОСТУПНОСТИ ДЛЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ..... 158
**Мойса Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЕННОСТИ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 159
**Мороз Надежда** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ..... 161
**Нарушевич Наталья** (БГПУ, г. Минск)
СОСТОЯНИЕ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ..... 162
**Осинская Карина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СПАСТИЧЕСКОЙ ДИПЛЕГИЕЙ ..... 163
**Писенко Светлана** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ..... 164
**Поливкина Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ОСВОЕНИЯ НАВЫКА СПИСЫВАНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ..... 166
**Попова Владислава** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РИНОЛАЛИЕЙ ..... 167
**Придыбайло Анна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I-II УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ..... 168
**Раззакова Нодира** (НПУ им. Низами, г. Ташкент (БГПУ))
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТЕМ РЕЧИ ..... 170
**Рудницкая Ангелина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МОТОРИКИ РЕЧЕВОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ..... 171
**Рябченко Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ ..... 172

**Савостеева Анна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ..... 174
**Саманчук Елена** (БГПУ, г. Минск)
ВЛИЯНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ..... 175
**Соколова Полина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ И ПУТИ
ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ..... 176
**Стельмах Надежда** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У УЧАЩИХСЯ 1–4 КЛАССОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ..... 177
**Степаненко Юлиана** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОНИМАНИЮ ПОСЛОВИЦ ..... 178
**Стригалёв Вячеслав** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ..... 180
**Супоненко Елизавета** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ДИАГНОСТИКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
У УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
И ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ..... 181
**Суханос Ольга** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ПРЕДЛОГИ В ДЕЙСТВИИ:
ИГРАЕМ И УЧИМСЯ» В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ..... 182
**Таяновская Анна** (БГПУ, г. Минск)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 184
**Удовенко Елизавета** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТОРИКИ РЕЧЕВОГО
АППАРАТА У ДЕТЕЙ С ОТКРЫТОЙ РИНОЛАЛИЕЙ ..... 185
**У Чжэньи** (БГПУ, г. Минск)
ПРИМЕНЕНИЕ БИБЛИОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА В КИТАЕ ..... 186
**Цалко Юлия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ..... 188
**Чебан Кристина** (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)
НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ ЗВУКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ И МЕХАНИЧЕСКОЙ ДИСЛАЛИЕЙ ..... 189
**Чернак Алина** (БГПУ, г. Минск)
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
В КОНТЕКСТЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ
С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ..... 191

**Черневич Александра** (БГПУ, г. Минск)
ЛИЧНОСТНЫЕ, МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ И ПРЕДМЕТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ I–V КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ..... 192
**Чиникайло Валентина** (БГПУ, г. Минск)
ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ РАБОТА С РЕБЕНКОМ С РАС ПО ПОДГОТОВКЕ К КРУЖКОВОЙ РАБОТЕ ..... 193
**Швайба Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИЗУЧЕНИЕ РИТМИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ ..... 195
**Шмарловская Полина** (БГПУ, г. Минск)
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАЧИ ЗАНЯТИЙ В ОБЪЕДИНЕНИЯХ ПО ИНТЕРЕСАМ С УЧАЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В VI–X КЛАССАХ ..... 196
**Шуканова Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДОВЫХ РЕСУРСОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)..... 197
**Ященко Алеся** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СОЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 199

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Агей Ирина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ САМОПОЗНАНИЯ И САМОПРИНЯТИЯ СЕБЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ..... 201
**Алексеева Ангелина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ПОДРОСТКОВОГО БУНТА КАК МЕХАНИЗМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ..... 202
**Андросик Нонна** (БГПУ, г. Минск)
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ..... 203
**Барашкова Анна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОГРАММА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЯМИ С НАЛИЧИЕМ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА ..... 205
**Ван Шуан** (Гуйлиньский профессиональный колледж информационных технологий, УО МГПУ им.И.П.Шамякина)
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ И ЕЁ СТРУКТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КИТАЯ ..... 206
**Вегера Анна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ТРАВМ РОДИТЕЛЕЙ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ. МЕХАНИЗМЫ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОЙ ПЕРЕДАЧИ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА В СИСТЕМЕ «РОДИТЕЛЬ – РЕБЁНОК»..... 208
**Витковская Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИЧИНЫ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ ..... 209
**Власенко Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 210
**Гогуля Полина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СУЩНОСТЬ ПОДРОСТКОВОЙ ДРУЖБЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ..... 212

**Гречиц Анастасия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ..... 213
**Гриневич Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь )
ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО
С СЕМЬЕЙ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ..... 215
**Грудько Диана** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ПОИСКУ СМЫСЛА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ..... 216
**Давыдова Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ..... 217
**Дёмина Евгения** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 219
**Дубровская Алеся** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ВЕЙПИНГ: ИЛЛЮЗИЯ СВОБОДЫ ИЛИ
ОСОЗНАННЫЙ ВЫБОР?» ..... 220
**Зарецкая Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ К.Г. ЮНГА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
КОНСУЛЬТИРОВАНИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ..... 221
**Зарецкая Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СОВРЕМЕННАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОДИАГНОСТИКИ:
ТИПОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ ..... 223
**Клевец Виктория** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 224
**Клименкова Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВИРТУАЛЬНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ИНСТИТУТ «НОВОЙ ИНИЦИАЦИИ»
ПОДРОСТКОВ ..... 226
**Коляда Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ХАРАКТЕРИСТИКА ПОСЛЕДСТВИЙ БУЛЛИНГА ДЛЯ ЛИЧНОСТИ
ПОДРОСТКА-ЖЕРТВЫ ..... 227
**Кравчук Владислава** (БГПУ, г. Минск)
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ
СИТУАЦИЯХ ..... 229
**Кравчук Екатерина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ПРОФИЛАКТИКИ
ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ..... 230
**Крот Кристина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ВМЕСТЕ К НОВОЙ ЖИЗНИ»
КАК МЕХАНИЗМ СИНХРОНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ИХ
КРОВНЫМИ СЕМЬЯМИ ..... 231
**Куксаченко Карина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУПРУГОВ
НА УСТОЙЧИВОСТЬ БРАКА ..... 233
**Купреева Дарья** (БГПУ, г. Минск)
ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ..... 234
**Курепина Ирина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОБЛЕМА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГА ..... 236

**Лащ Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ..... 237
**Лобачева Ангелина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОФИЛАКТИКА НАРКОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ..... 238
**Малахова Елена** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА..... 239
**Мартинович Алина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ..... 241
**Махнович Наталья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ..... 242
**Мельникова Ангелина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА «НАСТОЯЩЕГО МУЖЧИНЫ» И «НАСТОЯЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ» У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ..... 244
**Мельникова Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ С ЦЕЛЬЮ СОДЕЙСТВИЯ СОВЛАДАНИЮ С ГНЕВОМ..... 245
**Мироненко Виолетта** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 246
**Момот Кира** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 247
**Морозова Анна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ АГРЕССИИ: ОТ ТЕОРИИ К ДИАГНОСТИКЕ ..... 249
**Музыкин Михаил, Чиркун Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ БУЛЛИНГА В ШКОЛАХ ..... 251
**Найденко Карина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВЛИЯНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНЫХ ..... 252
**Наривончик Валерия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ..... 253
**Осипова Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 255
**Панкратьева Алина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО..... 257
**Пепеляшкова Александра** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ ..... 258
**Петренко Ксения** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГА ШКОЛЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ ..... 259
**Пилевич Ольга** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ КАНДИДАТОВ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ «СЕМЕЙНЫЙ ПРИЧАЛ»..... 261

**Пухова Карина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ АГРЕССИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 262
**Раковец Виктория** (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, г. Мозырь)
ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
К СЕМЬЕ И БРАКУ ..... 264
**Ропот Анна** (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, г. Мозырь)
ДИАГНОСТИКА И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ..... 265
**Рощинская Екатерина** (Брянский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Брянск)
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ..... 267
**Руденко Ольга** (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, г. Мозырь)
КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОТ ДИАГНОСТИКИ К
ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ ..... 268
**Рудницкая Татьяна** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ..... 269
**Руцкая Александра** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОГРАММА «ПРОСТРАНСТВО ДИАЛОГА» КАК ИНСТРУМЕНТ
ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЕ ..... 271
**Савостеев Евгений** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АГРЕССИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ..... 272
**Семыкина Галина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И СИСТЕМА РАБОТЫ
ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ ..... 274
**Сонгаль Ксения** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С УЧЕНИЧЕСКИМИ
ОБЪЕДИНЕНИЯМИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ..... 275
**Сподобаева Алина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ СУПРУГОВ ..... 276
**Стош Дарья** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 278
**Сугоняка Ирина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ..... 279
**Тоскучёва Ольга** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК СРЕДСТВО
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН ..... 281
**Трудько Анастастия** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь )
КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ КАК СЛЕДСТВИЕ
ПЕРЕЖИТОГО БУЛЛИНГА ..... 282
**Черноокая Мария** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ПРОЯВЛЕНИЕ БУЛЛИНГА В КЛАССАХ С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КЛИМАТОМ ..... 283
**Чулкова Екатерина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ..... 284
**Шакова Екатерина** (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
НА ИХ АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ ..... 285