

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 370.182.6

Е. Г. БУДРИК

Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

Научный руководитель – В. П. Тарантей, д-р. пед. наук, профессор

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОТЦОВСТВА У УЧАЩИХСЯ

Формирование культуры отцовства является сложным многоступенчатым процессом, на который влияют различные факторы, в том числе социальные, семейные и личностные. Отсутствие теоретической подготовки к отцовству способствует возникновению тревожности у будущих отцов. Формирование стереотипов об отцовстве происходит в процессе взаимодействия с собственными родителями. Теоретические представления об отцовстве формируются в социуме с начала жизни мужчины, затем изменяются, преломляясь через собственный опыт, изменения самосознания, самооценки и образов «Я». При этом внимание педагогики к проблемам семьи и отцовства, на наш взгляд, не должно ограничиваться теоретико-методологическим анализом и констатацией фактов. Необходима выработка теоретических оснований для последующей выработки технологий в этой сфере.

В связи с этим необходимо создать развитие психолого-педагогической компетентности учащихся в вопросах культуры отцовства, а также разработать социально-педагогические условия формирования культуры отцовства у учащихся.

По мнению С. П. Акутиной [1], успешное воспитательное воздействие может иметь успех в том случае, если соблюдается ряд условий в воспитании будущего ответственного семьянина:

- ценностно-нравственная и моральная подготовка к семейной жизни и воспитание ответственного семьянина (осознанность нравственных норм, формирование нравственного сознания, поведения и деятельности в сфере семейных отношений, духовная преемственность);

- педагогическое и психологическое просвещение семьи по вопросам семейного воспитания, формирование знаний о роли ответственного семьянина, воспитания детей, родительской самоотверженности;

- готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям и ответственности за их поведение и жизнь, принятие решений;

- формирование здорового образа жизнедеятельности членов семьи, включающем физическое, интеллектуальное, личностное, социальное здоровье;

- многоаспектное взаимодействие семьи с различными социальными институтами в условиях изменившегося семейного социума, отвечающих за сохранение и развитие личности и за развитие комплекса семейных ценностей.

С. В. Илларионов [2] утверждает, что целостный педагогический процесс школы обладает высоким воспитательным потенциалом, обеспечивающим формирование семейных ценностей. Однако его реализация возможна при следующих условиях:

1. В преподавании учебных дисциплин (литература, история, мировая художественная культура и пр.) необходимо межпредметное взаимодействие учителей школы,

а также направленность содержания учебных дисциплин на формирование моральных и духовных ценностей супружества, родительства, положительной мотивации в формировании духовно-нравственных основ молодой семьи.

2. Активное включение старшеклассников в различные виды креативной деятельности, использование интерактивных методов работы с ними, межпредметных связей, что в значительной степени стимулирует развитие духовной сферы молодого человека, расширяет его кругозор, развивает духовные потребности и нравственные чувства, как основы ответственного супружества и родительства.

3. Расширение сферы взаимодействия педагога (классного руководителя) со специалистами, семьями учащихся, что позволяет актуализировать у молодых людей процесс развития своего духовного мира, нравственных качеств, ценностей семьи и родительства, способности к моральной рефлексии, стремлению к самореализации и созданию собственной здоровой и крепкой семьи

Таким образом, опираясь на мнения С. П. Акутиной [1], Н. В. Курилович [3], С. В. Илларионова [2], в рамках нашего исследования мы определили условия, необходимые для формирования культуры отцовства у учащихся 8–11 классов учреждения общего среднего образования, для достижения развитого уровня культуры отцовства (таблица).

Таблица – Условия формирования культуры отцовства

Условия формирования культуры отцовства		
ценностно-смысловые	средовые	деятельностные
<ul style="list-style-type: none"> – осознанность нравственных норм, формирование нравственного сознания, поведения и деятельности в сфере семейных отношений; – актуализация смысло-жизненных доминант и идеалов; – позитивное отношение к партнеру и другим членам семьи; – ролевое взаимодействие между членами семьи (соответствие исполнения ролей ожиданиям, четкость ролевой регламентации); – взаимодействие (общность хозяйственных обязанностей, степень взаимодействия по достижению семейных целей, эффективность решения межличностных проблем); – самосознание и самооценка я-образа. 	<ul style="list-style-type: none"> – представления социума об отцовстве; – опыт семьи; – семейные традиции и устои; – собственный опыт в имеющейся семье; – политики государства в отношении феномена культуры отцовства. 	<ul style="list-style-type: none"> – активное включение учащихся в воспитательно-образовательную деятельность по формированию культуры отцовства; – просвещение учащихся в вопросах семейного воспитания; – погружение в среду образовательного процесса, посредством различных мероприятий, тренингов и т. п.; – формирование умений и навыков в области отцовского воспитания; – расширение сферы взаимодействия педагога (классного руководителя) с учащимися по вопросам семейного воспитания; – взаимодействие и взаимопонимание педагога и учащихся.

Так, из таблицы видно, что условия для формирования культуры отцовства у учащихся 8–11 классов мы разделили на три группы:

1. Ценностно-смысловые условия, включающие осознание ценностных норм жизни; формирование нравственного сознания, поведения и деятельности у учащихся 8–11 классов в сфере семейных отношений; актуализацию смысложизненных доминант и идеалов; развитие и формирование позитивного отношения к партнеру и другим членам семьи. Необходимым же условием в данной группе является ролевое взаимодействие между членами семьи, а также их взаимодействие.

2. Средовые условия влияют на формирование культуры отцовства у учащихся 8–11 классов посредством общего представления и отношения социума к феномену отцовства. Ведь социум диктует и выстраивает правила, по которым живут большинство. Но нельзя исключать и опыт прородителей и родителей. От их традиций и устоев зависит формирование культуры отцовства у подрастающего поколения. Личный опыт старшеклассников в имеющейся семье, их роль, обязанности, взаимоотношения в семье и т. п. также относятся к средовым условиям формирования культуры отцовства. Да и в целом политика государства (игнорирующая или поддерживающая) касательно феномена культуры отцовства является неотъемлемым средовым условием формирования культуры отцовства.

3. Деятельностные условия формирования культуры отцовства у учащихся 8–11 классов характеризуются активным включением учащихся в воспитательно-образовательную деятельность; просвещением учащихся в вопросах семейного воспитания; полным погружением учащихся в образовательный процесс через различные практики, мероприятия, тренинги и т. п.; формированием умений и навыков, необходимых будущим отцам для ухода за ребенком; а также слаженная работа педагога и учащихся по формированию культуры отцовства через их взаимодействие и взаимопонимания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акутина, С. П. Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи и школы по воспитанию духовно-нравственных ценностей старшеклассников / С. П. Акутина // Образование и о-во. – 2009. – № 1 (54). – С. 35–38.

2. Илларионов, С. В. Формирование семейных ценностей у старшеклассников в педагогическом процессе школы [Электронный ресурс] / С. В. Илларионов // Ценности и интересы современного общества. Правовые и гуманитарные ценности современного общества : материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики. – М., 2015. – Ч. 1. – Режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/publications/AttachmentsLibrary/%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>. – Дата доступа: 28.02.2022.

3. Курилович, Н. В. Приоритетные направления работы со старшеклассниками в общеобразовательной школе с целью формирования у них ценностного отношения к родительству средствами социального воспитания [Электронный ресурс] / Н. В. Курилович, Н. Ю. Баранова // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. – 2017. – Т. 22. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prioritetnye-napravleniya-raboty-so-starsheklassnikami-v-obscheobrazovatelnoy-shkole-s-tselyu-formirovaniya-u-nih-tsennostnogo>. – Дата доступа: 28.02.2022.

УДК 376.37(075.8)

И. С. ГРАБАР

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СО СВЕРСТНИКАМИ

В дошкольном возрасте при общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности. Общение со сверстниками играет важнейшую роль в жизни детей. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявления и развития начал коллективных взаимоотношений детей [1].

Для эффективного общения у ребенка должна быть хорошо развита речь. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечается нарушение всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематического, лексико-грамматического. В итоге это затрудняет их общение как со взрослыми, так и со сверстниками. В исследовании Я. Е. Казьминой выявлены следующие особенности общения детей с тяжелыми нарушениями речи:

- сложность вступления в контакт;
- трудности социальной адаптации, снижение потребности в общении, неумение ориентироваться в ситуации общения, трудности в налаживании контактов;
- невозможность длительное время контактировать с другими детьми из-за слабого уровня развития навыков самоконтроля и самооценки, двигательной расторможенности и эмоциональной лабильности;
- нарушения общения в конфликтных ситуациях, поскольку речь не выступает регулятором поведения. Ряду детей свойственны повышенная агрессивность и конфликтность, мстительность, драчливость, желание причинить боль. Другим – уход от конфликтной ситуации, отказ от любого способа общения;
- недостаточное развитие способности к приему и переработке информации в силу нарушений внимания и слухового восприятия, недостаточно сформированного фонематического слуха;
- большие нарушения вербального общения в силу недоразвития функциональной речевой системы [2, с. 80].

В данной работе проведен сравнительный анализ сформированности навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования ГУО «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В нем участвовали 6 воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР и 6 – с нормативным речевым развитием. Для изучения умений общения дошкольников со сверстниками использовалась методика «Изучение навыков культуры общения» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина).

Исследование показало, что в группе с ОНР 2 ребенка продемонстрировали высокий уровень культуры общения со сверстниками, 4 ребенка – средний. Низкий уровень не выявлен (рисунок).

Между собой дети с ОНР общаются достаточно неплохо: называют друг друга по имени, чаще всего говорят друг с другом спокойно и дружелюбно. Дети очень внима-

тельны друг к другу: замечают перемены в настроении, стараются как-то помочь, поддержать. Богдана С. постоянно спрашивает у своих друзей: «Что случилось?», «Почему ты плачешь?», «Кто тебя обидел?» и старается в такой ситуации всячески подбодрить.

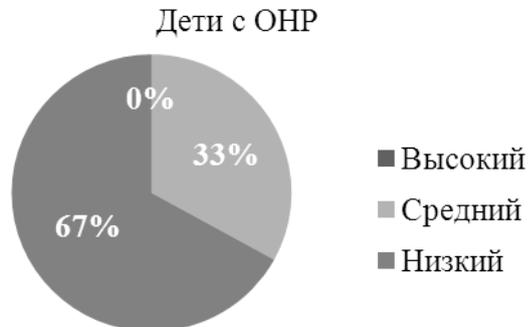


Рисунок – Культура общения дошкольников с ОНР со сверстниками

Однако, привычка здороваться и прощаться у детей практически не сформирована. Они не говорят такие слова, как «Привет», «Здравствуй», «Доброе утро», «Пока», никогда не спрашивают друг у друга «Как дела?» и т. д.

Во время выполнения заданий и игр, дети могут специально отвлекать друг друга, пытаясь таким образом обратить на себя внимание. Такие ситуации в группе происходят достаточно часто. Был случай, когда Марк А. построил башню из кубиков, после чего к нему сразу же подбежал Арсений А., и хотел ее разрушить.

Конфликтные ситуации в группе не редкость, они возникают на постоянной основе, чаще всего мальчики спорят и выясняют отношения с мальчиками, а девочки – с девочками. Это происходит из-за того, что дети не могут поделить между собой игрушки, книжки и другие предметы. Каждый ребенок хочет играть именно с этой игрушкой и именно в этот момент. В группе чаще всего такие ситуации возникают между Марком А. и Арсением Т. Что берет в руки Марк А., в тот же момент это хочет взять и Арсений Т. Если у детей развязался очень серьезный конфликт, они могут начать обзывать друг друга, кричать, а иногда пытаются и ударить. Во время решения конфликта, дети никогда не обращаются за помощью к воспитателю, постоянно жалуются один на одного. Ситуаций, где один ребенок уступил другому какую-нибудь игрушку, никогда не наблюдалось. Каждый отстаивает свою позицию.

Отношения между детьми на занятиях, во время режимных моментов и игр удовлетворительные. Дети часто ссорятся, но негатива друг к другу как такового не испытывают, они быстро забывают обиды и общаются друг с другом легко.

В группе детей с нормативным речевым развитием все воспитанники продемонстрировали высокий уровень культуры общения со сверстниками.

В группе между детьми достаточно хорошие и теплые отношения. Они делятся друг с другом игрушками, сочувствуют, хвалят и помогают один одному. При общении употребляют вежливые слова. Например, когда Таня В. помогла Паше М. нарисовать рисунок, мальчик был очень рад помощи и поблагодарил девочку.

Дети всегда обращаются друг к другу по имени. Они достаточно внимательны к своим друзьям: замечают малейшие изменения в настроении, если у ребенка случилась какая-то неприятная ситуация, всегда стараются всячески помочь.

Иногда во время выполнения различных заданий дети могут мешать один одному, звать и отвлекать друг друга. Например, когда девочки в группе выполняли творческие задания, Паша М. постоянно оборачивался к Ане В., брал ее принадлежности и доста-

точно громко разговаривал. В результате чего девочка плохо справилась со своим заданием, т. к. практически все время отвлекалась на действия Паши М.

Конфликты между детьми возникают достаточно редко, в основном из-за игрушек, которые дети не могут между собой поделить. Но они быстро решаются, т. к. воспитанники обращаются за помощью к воспитателю и сами стараются найти между собой компромисс. Был случай, когда Аня В. и Таня В. не могли поделить куклу и решить, кто с ней будет играть первой. Воспитатель девочкам объяснила, что всегда нужно делиться и играть по очереди, в результате чего девочки договорились и пришли к обоюдному согласию играть вместе.

В общении со сверстниками преобладают ровные и доброжелательные отношения, бывают ситуации, где дети могут немного поспорить или повздорить, но они быстро мирятся. Такие отношения не несут негативных последствий.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующий вывод: уровень речевого развития и культура общения детей с нормативным речевым развитием выше, чем у воспитанников с ОНР. Дошкольники с ОНР со сверстниками приветливы, но привычка ежедневно здороваться и общаться у них не сформирована. У детей с нормативным речевым развитием отношения со сверстниками доброжелательные.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, Т. В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками / Т. В. Антонова // Дошк. воспитание. – 2008 – № 10. – С. 14–17.
2. Казьмина, Я. Е. Проблемы коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи / Я. Е. Казьмина // Педиатр. вестн. Юж. Урала. – 2020. – № 2. – С. 78–81.

УДК 373.21:[502.11-053.3](043.3)

Т. С. ДЕМЧУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В процессе обучения, воспитания, познания ребенок сталкивается с окружающей его реальной действительностью, которую в широком смысле обозначают средой. С развитием такого направления в дошкольной педагогике, как экологическое образование, стали использоваться понятия «экологическая среда», «эколого-развивающая среда». В данной работе мы раскроем требования к созданию эколого-развивающей среды в учреждении дошкольного образования.

С. Н. Николаева говорит о том, что экологическая среда – это условное понятие, которым обозначаются специальные места в учреждении дошкольного образования, где природные объекты сгруппированы определенным образом, и которые можно использовать в процессе экологического образования дошкольников. Эколого-развивающее пространство – это развивающая предметная среда, которая может быть использована для формирования эколого-ориентированной деятельности. Экологическая предметно-пространственная развивающая среда в учреждении дошкольного образова-

ния должна формировать экологически грамотное поведение ребенка в природе и представлять собой общность природных объектов, которые ориентируют ребенка на получение экологических знаний, воспитание бережного отношения к природе и получение опыта экологически ориентированной деятельности в природе. Экологическая предметно-пространственная развивающая среда должна позволять организовать совместную и самостоятельную деятельность воспитанников. При грамотной ее организации обеспечивается ценностное отношение ко всем живым объектам природы. Правильно организованная предметно-пространственная среда экологической направленности создает условия для реализации индивидуальности каждого ребенка с учетом его способностей, обеспечивает формирование потребности у ребенка в общении с миром природы [1].

При создании предметно-пространственной и ландшафтной среды экологической направленности необходимо учитывать экологический подход к жизни животных и растений в комплексе с методикой экологического образования дошкольников. Эколого-развивающая среда должна представлять собой симбиоз объектов живой и неживой природы и соответствовать следующим критериям: ребенок должен иметь свободу действий, среда должна быть информативной, отвечать потребностям ребенка в новизне, отношения между окружающей природой и ребенком должны быть гармоничными. Можно выделить критерии организации экологической среды:

1. Среда должна быть содержательно насыщенной, т. е. включать в себя различные средства обучения, материалы, игровое оборудование, при работе с которыми будет обеспечена игровая, практическая, познавательная, исследовательская и двигательная деятельность детей; участие в спортивных мероприятиях экологической и природоохранной направленности.

2. Предметно-пространственная среда экологической направленности должна быть трансформируемой, т. е. она должна меняться в соответствии с интересами и возможностями детей, а также в зависимости от образовательной ситуации.

3. Одно из условий при организации предметно-пространственной и ландшафтной среды экологической направленности является ее полифункциональность, что обеспечит возможность использования ее компонентов (природный материал, экологические макеты, дидактические игры) в различных видах деятельности.

4. При организации предметно-пространственной и ландшафтной среды экологической направленности необходимо учитывать вариативность, т. е. необходимость наличия в группах отдельных уголков-центров для конструирования, экспериментирования, самостоятельной игровой деятельности экологической направленности. Все эти центры должны быть оснащены различными материалами, играми, оборудованием природоохранного направления, которые находятся в свободном доступе для детей, и не будут ограничивать право их выбора. Для стимулирования познавательной практической, исследовательской, игровой, двигательной деятельности наполняемость этих центров необходимо периодически менять и оснащать новыми объектами.

5. Предметно-пространственная и ландшафтная среда экологической направленности должна обладать таким свойством, как доступность. Современные учреждения дошкольного образования имеют группы интегрированного обучения и воспитания, где получают специальное образование дети с особенностями психофизического развития, которые наряду с обычными воспитанниками не должны ограничиваться в своих потребностях развиваться. Исходя из этого, воспитанники должны иметь свободный доступ к пособиям, играм, которые обеспечивают все виды экологически ориентированной деятельности: коммуникативной, игровой, художественной, познавательной практической, трудовой, специально организованной.

6. Предметно-пространственная и ландшафтная среда экологической направленности должна быть безопасной, т. е. соответствовать всем санитарным требованиям, нормам пожарной безопасности [2].

Правильно организованная предметно-пространственная и ландшафтная среда экологической направленности создает условия для формирования нравственных качеств и навыков экологически грамотного поведения ребенка в природе, а также в процессе взаимодействия с предметами такой среды все виды деятельности становятся экологически ориентированными. Большое влияние экологическая среда оказывает на процесс оздоровления, благодаря созданным условиям для прогулок и экскурсий на свежем воздухе. Созданные условия для проведения экспериментов и наблюдений за объектами природы содействуют познавательному и речевому развитию.

Любая развивающая среда состоит из отдельно взятых компонентов, которые несут в себе определенную функцию. Н. А. Рыжова в своих исследованиях выделяет следующие элементы эколого-развивающей среды и определяет их значение:

1. Экологическая комната обладает обучающей и релаксационной ролью.
2. Лаборатория способствует развитию познавательной деятельности и умственному воспитанию.
3. Живой уголок содействует приобретению навыков по уходу за живым объектом и воспитанию бережного отношения ко всему живому.
4. Зимний сад создает условия для формирования познавательной деятельности, а также формирует умение ухода за живыми объектами.
5. Библиотека формирует интерес к чтению.
6. Экологическая тропинка содействует общению с природой, а также знакомит детей с объектами природы в привычных для них условиях. Важно отметить, что экологическая тропинка дает возможность взаимодействовать с каким-либо природным объектом по желанию детей.
7. Огород, сад способствуют формированию умений ухода за живыми объектами.
8. Уголок природы способствует познавательному развитию, навыкам самостоятельной работы и формированию познавательной практической деятельности и, как следствие, экологически ориентированной [3].

С учетом выделенных положений была создана эколого-развивающая среда в ГУО «Ясли-сад № 15 г. Кобрин». В процессе работы была создана экологическая тропинка, включающая такие объекты, как: «Березовая аллея», «Фитозона», «Муравейник», «Пасека», «Город скворцов», «Отель для насекомых», «Тропа здоровья», «Грибная поляна», «Клумба для бабочек» и два сообщества «Сад-огород», «Водоем». Каждый из объектов имеет цель: формирование экологически ориентированной деятельности воспитанников. Организуя трудовую деятельность на объекте «Сад-огород», дети имеют возможность наблюдать за ростом растений и осуществлять уход за ними. На данном объекте находится ящик для компоста, пользуясь которым воспитанники имеют возможность наблюдать переработку листвы и сорняков в экологически чистое удобрение, которое в последующем используется для подкормки растений на огороде.

Экологически ориентированная деятельность формируется на объекте «Фитозона», где дошкольники имеют возможность выращивать лечебные травы (ромашка, чабрец, лаванда, мелиса, мята) и использовать их для приготовления чая. Такой объект, как «Город скворцов» пользуется популярностью не только у воспитанников, но и у родителей. При организации деятельности на тропе детей сопровождает хозяин тропы – Лесовичок, который знакомит воспитанников с правилами поведения в природе.

В групповых помещениях учреждения дошкольного образования также была обогащена предметно-развивающая среда играми экологической направленности. Для организации экологически ориентированной игровой деятельности был разработан макет «Луг – лес – водоем – огород». Данный макет оснащен фигурками животных и иллюстрациями по соответствующим темам. Дополнительно были разработаны: настольно-печатная игра «Воздух, земля, вода», лэпбук «Экология», игры-тренинги «На прогулке», «Жук вверх ногами», «Спаси птенца», «Ароматная сказка» и др.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда является важнейшим условием взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с природой в целях формирования у них экологически ориентированной деятельности. Процесс создания предметно-развивающей среды экологической направленности является непрерывным, подразумевает постоянную коррекцию и трансформацию с учетом существующих требований. Такая среда нуждается в постоянной поддержке ввиду наличия в ней объектов живой природы. Как правило, такая поддержка является совместной экологически ориентированной деятельностью педагога и воспитанников и формирует потребность в познании и охране природы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаева, С. Н. Общение с природой начинается с детства : пособие для педагогов ДОУ / С. Н. Николаева. – Пермь : НИЦИНФРАМ, 2005. – 201 с.
2. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда : метод. рекомендации / С. Л. Новоселова. – М. : Мозаика синтез, 2001. – 74 с.
3. Рыжова, Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений : метод. рекомендации / Н. А. Рыжова. – М. : Линка-Пресс, 2003. – 192 с.

УДК 373.21

В. С. ДЕМЯНЧИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Важным средством умственного развития детей дошкольного возраста является дидактическая игра, это подтверждают работы и высказывания многих авторов, таких как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Е. И. Удальцова, А. В. Белошистая, А. А. Смолнцева, Е. И. Тихеева и др. Дидактические игры дают возможность детям применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, активизировать различные психические процессы и приносят детям эмоциональную радость. Игра требует от ребенка усидчивости, серьезного настроя на результат, а также способствует восприятию материала, поэтому дети активно участвуют в познавательном процессе.

Анализ литературы по проблеме формирования количественных представлений посредством дидактических игр показал, что данный вопрос недостаточно разработан в дошкольной педагогике. На практике дидактическая игра используется недостаточно,

хотя и является эффективным средством образовательной работы с детьми. Не в полной мере исследована проблема вариативности и использования дидактической игры как средства формирования количественных представлений в самостоятельной и организованной деятельности. Педагогам дошкольных учреждений не хватает пособий с дидактическими играми и методикой их проведения по всем программным задачам формирования количественных представлений. Все это обуславливает актуальность данной проблемы.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать систему дидактических игр для развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

На основе анализа литературных источников мы пришли к выводу, что дидактическая игра является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка. В процессе дидактических игр дети в игровой форме овладевают знаниями и навыками. Возможность обучать детей старшего дошкольного возраста посредством активной интересной для них деятельности – отличительная особенность дидактических игр. Дидактическая игра помогает заинтересовать детей старшего дошкольного возраста, создает положительный эмоциональный настрой, способствует лучшему усвоению детьми материала. Воспитатель может использовать ее как для закрепления имеющихся представлений и умений, так и для сообщения новых знаний по формированию количественных представлений. Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством для формирования количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

На втором этапе исследования нами проанализирована литература по развитию количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

По мнению А. А. Смоленцевой, в процессе дидактических игр с математическим содержанием дети овладевают знаниями и пополняют свой практический опыт в игровой форме. Дидактическая игра помогает заинтересовать детей старшего дошкольного возраста, создает положительный эмоциональный настрой, способствует лучшему усвоению детьми материала. В играх следует широко использовать разнообразный дидактический материал и подбирать его таким образом, чтобы облегчить ребенку переход от применения более конкретных его форм к более абстрактным, т. е. в играх должны использоваться вначале реальные предметы, затем их заменители, потом числовые фигуры и, наконец, карточки с цифрами [1].

В. В. Данилова, З. А. Михайлова, Т. Д. Рихтерман рекомендуют игры для закрепления знания цифр и умения называть равенство разных групп предметов. С целью изучения состава числа из отдельных единиц авторы предлагают игры и игровые упражнения по мотивам знакомых сказок. Для овладения операцией счета авторы рекомендуют игры на счет звуков, движений, предметов, а для овладения детьми порядковым счетом – игры на уточнение знаний дней недели [2].

Л. С. Метлина предлагает игры для развития деятельности счета с участием разных анализаторов: счет звуков, счет и воспроизведение движений, счет предметов на ощупь, игры на счет игрушек (предметов), расположенных в форме разных фигур, изображения предметов на карточке. Для закрепления навыков порядкового счета Л. С. Метлина рекомендует игры с использованием однородных предметов, отличающихся цветом или размерами, а позднее – совокупности предметов разного вида, например, игрушки, персонажи сказок, также автор предлагает упражнять в порядко-

вом счете на бессюжетном материале в играх с моделями геометрических фигур, полосках разных размеров, карточками [3].

А. А. Столяр в пособии «Давайте поиграем» предлагает игры, насыщенные логико-математическим содержанием. Каждое повторение игры включает элементы новизны, и решаемая в процессе игры задача меняется [4].

Анализ литературы показал необходимость использования дидактических игр как средства развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

На следующем этапе нами была разработана система дидактических игр, способствующая формированию у детей старшего дошкольного возраста количественных представлений. В качестве основания классификации взято соответствие игр по содержанию задачам учебной программы дошкольного образования. Все игры описаны по единообразной структуре и сгруппированы в следующие четыре блока:

- игры, направленные на формирование представлений о структуре чисел и способах их образования; на ознакомление с составом числа из единиц; на ознакомление с составом числа из двух меньших чисел;
- игры, направленные на формирование представлений о способах обозначения чисел, о цифрах; на развитие навыка счета;
- игры, направленные на формирование представлений о количественных отношениях между частью и целым;
- игры, направленные на формирование умения устанавливать связи и отношения между смежными числами.

На четвертом этапе исследования нами описаны содержание и методика организации дидактических игр с целью формирования у детей старшего дошкольного возраста количественных представлений. Мы определили, какие дидактические игры могут использоваться для ознакомления, уточнения, закрепления, формирования количественных представлений, знаний и умений детей старшего дошкольного возраста.

Также нами указано, какие игры можно использовать на занятиях, где их место определяется задачами и содержанием занятия, а какие игры могут использоваться в процессе организации самостоятельной и игровой деятельности детей.

Предлагаемые игры могут быть сгруппированы по форме организации:

- коллективные («Живые числа», «Сосчитай и покажи», «Пуговицы» и др.);
- игры с небольшой группой детей («Не ошибись», «Какой игрушки не стало», «Сосчитай пуговицы», «Найди на один больше (меньше)», «Букет», «Соберем цветок» и др.);
- индивидуальные игры («Угадай», «Полянка», «Подбери ножку к шляпке мухомора», «Составь число», «Домики»).

В небольших группах следует объединять более активных детей с менее активными, т. к. последние стараются подражать своим товарищам и успешнее справляются с заданиями.

Предложенные игры можно проводить как в групповой комнате, так и на свежем воздухе. Для закрытого помещения подойдут такие игры, как «Не ошибись», «Какой игрушки не стало», «Полянка», «Подбери ножку к шляпке мухомора», «Составь число», «Домики» и др. Во время прогулки целесообразно организовать следующие игры: «Живые числа», «Считай дальше», «Угадай», «Назови число», «Я знаю 5 имен...», «Рыбак и рыбки», «Кто быстрее принесет» и др.

В ходе экспериментальной работы нами выявлено, что разнообразные игровые атрибуты повышают интерес детей к игре, стимулируют игровые действия, связанные

с математическими операциями. Мы поняли, что педагогическое руководство игрой состоит в создании условий для игр, поддержании интереса к игровым действиям, стимулировании творческой инициативы.

Мы пришли к выводу, что формирование количественных представлений без использования дидактических игр немыслимо, т. к. именно в игре дети осознанно знакомятся с категориями количества, у них развивается память, наблюдательность, фантазия, дети учатся анализировать, размышлять, справляться с трудностями.

Таким образом, мы выявили необходимость и возможность развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр. Также нами разработана система игр и описаны педагогические условия для использования этих игр в процессе развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – М. : Просвещение, 1987. – 97 с.
2. Данилова, В. В. Обучение математике в детском саду : практ., семинар. и лаб. занятия для студентов сред. пед. учеб. заведений / В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
3. Метлина, Л. С. Математика в детском саду : пособие для воспитателя дет. сада / Л. С. Метлина. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
4. Давайте поиграем: математические игры для детей 5–6 лет / А. А. Столяр и [др.] ; под ред. А. А. Стояра. – М. : Просвещение, 1991. – 84 с.

УДК 373.21

А. Н. ЖУРАВЕЛЬ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Старший дошкольный возраст является связывающей ступенью перехода ребенка в школу, а для этого необходим оптимальный уровень познавательного развития, в том числе и развитие геометрических представлений.

Цель данного исследования – выявление педагогических условий развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр.

Основой формирования у детей представлений о геометрических фигурах является способность их к восприятию формы. Форма – одно из важных свойств окружающих предметов: она получила обобщенное отражение в геометрических фигурах. Другими словами, геометрические фигуры – это эталоны, при помощи которых можно определить форму предметов или их частей.

Проблему ознакомления детей старшего дошкольного возраста с геометрическими фигурами и их свойствами следует рассматривать в плане использования их как эталонов в познании форм окружающих предметов, а также в смысле познания особенностей их структуры, свойств, основных связей и закономерностей в их построении.

Т. С. Будько отмечает, что закрепление математических представлений у детей дошкольного возраста следует осуществлять во взаимной деятельности педагога и детей, которая осуществляется путем сочетания различных видов деятельности детей и в ходе режимных моментов на протяжении всего дня. Развитие математических представлений в разнообразной деятельности детей делает процесс усвоения детьми новой информации интересным и продуктивным. Традиционно развитие математических представлений происходит посредством дидактических игр. Для решения каждой программной задачи из образовательной области «Элементарные математические представления» можно подобрать в информационных источниках или придумать самому серию дидактических игр, варьирующихся в зависимости от выбора игрового материала, игровых действий и игрового результата. Для развития математической речи обучающихся будут эффективны различные игры с предметами, а также словесные игры, особенно если ребенок будет проговаривать все выполняемые действия вслух, объяснять свой выбор и свои решения. Особое место среди игр занимают развивающие игры и логико-математические (обучающие) игры. Такие игры в первую очередь способствуют развитию у детей дошкольного возраста психических процессов и логического мышления, что позволяет сформировать у них осознанные математические представления. Проведение этих игр способствует логико-математическому развитию каждого ребенка в индивидуальном темпе и зарождению у детей интереса к математике. Развивающие игры могут быть представлены также в форме компьютерных игр [1].

Дидактическую игру как средство развития геометрических представлений в методических пособиях для воспитателей предлагают такие исследователи, как З. А. Михайлова [2], И. В. Житко [3], Е. А. Носова [4], Т. А. Остапенко [5] и др.

Так, З. А. Михайлова считает, что игры-головоломки целесообразны при закреплении представлений о геометрических фигурах, их преобразовании. Ею разработаны головоломки для детей старшего дошкольного возраста для развития геометрических представлений по направлениям: составление геометрических фигур из палочек; преобразование одной фигуры в другую; изменение количества квадратов в фигуре; преобразование фигур. Ею описываются примеры логических упражнений и задач на поиск недостающих фигур, на нахождение признаков отличия одной группы фигур от другой. З. А. Михайлова предлагает игры на воссоздание из геометрических фигур образных и сюжетных изображений – «Танграм» («Геометрический конструктор») и «Пифагор», игры на воссоздание фигур-силуэтов из специального набора – «Монгольская игра», «Колумбово яйцо», игры на составление объемных фигур из кубиков «Куб-хамелеон», «Уголки» [2].

И. В. Житко также использует дидактическую игру как средство развития геометрических представлений в некоторых конспектах занятий, она предлагает такие игры, как «Найди свой домик», «Космос», «Прятки», «Найди будку», «Только один признак», «Что изменилось?», «Что бывает квадратным?», «Проведи фигуру к дому», «Найди такой же формы» [3].

На основе анализа литературных источников мы выявили, что дидактическая игра, которая хоть и носит обучающий характер, должна оставаться игрой для детей, в которой они практически неосознанно усваивают новые или закрепляют имеющиеся знания. Также она требует от воспитателя педагогического мастерства, педагог должен

уметь организовать игру, удержать увлеченность детей и добиться положительных результатов.

На втором этапе исследования нами была разработана система дидактических игр для развития геометрических представлений детей старшего дошкольного возраста, содержащая более 30 игр. Среди них: «Открой замок», «Веселый поезд», «Геометрическая мозаика», «Найди предмет!», «Кто быстрее покажет форму предметов», «Отгадай!», «Подними названную фигуру», «Зашей фартук», «Соберем бусы», «Геометрический конструктор», «Разложи по коробкам», «Найди деталь», «Лети домой!», «Отправь открытки», «Выложи фигуру», «Найди лишнюю фигуру») и др.

Данная система игр позволяет решать все образовательные задачи по развитию геометрических представлений в старшей группе: формировать представления о разновидностях плоских и объемных геометрических фигурах – 38,9 % игр; формировать представления о четырехугольнике – 13,9 % игр; формировать умения осуществлять различные действия с плоскими и объемными геометрическими фигурами – 33,3 % игр; формировать умение определять форму предметов и их изображений, обозначать их с помощью названия геометрической фигуры, на которую она похожа – 13,9 % игр.

Все игры из разработанной системы направлены на развитие приемов логического мышления (анализ, синтез, сравнение, классификация, группировка, аналогия, обобщение); влияют на развитие мыслительных процессов, памяти, внимания, восприятия, речи, развивают у детей сообразительность, сосредоточенность, самостоятельность, инициативность, творческое воображение, умения активно действовать в условиях проблемной ситуации.

Нами раскрыты содержание и методика организации дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста. Описана подготовка к проведению дидактической игры – это отбор игры, определение времени проведения игры, места, количества детей, подготовка материала для игры, подготовка воспитателя и детей к игре. Описана последовательность знакомства детей с игрой и методика ее проведения.

В процессе экспериментальной работы с детьми мы пришли к выводу, что педагог должен уметь проводить дидактическую игру как со всей группой детей, так и индивидуально с ребенком, определять удачное время и место проведения той или иной игры. Успешность проведения дидактической игры полностью зависит от педагога: если он подойдет к этому безразлично, то и результат будет таким же, тогда вообще теряется смысл в организации игры. Поэтому воспитатель должен так направлять игру, чтобы она имела успех и вызывала многообразие эмоций у детей.

Мы поняли, что организации дидактической игры следует уделять большое внимание, т. к. игра легко может не заинтересовать детей, стать скучной и не будет нести никакой пользы.

Таким образом, мы пришли к выводу, что развитие геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр будет эффективно в случае выполнения следующих педагогических условий:

1) необходимо уделять большое внимание способам организации дидактической игры, т. к. от этого зависит заинтересует ли игра детей или нет, принесет пользу или нет. Дидактическая игра выполняет обучающую функцию, но при этом остается привлекательной для детей деятельностью, в которой они чувствуют себя комфортно, испытывают радость и незаметно для себя усваивают знания;

2) для того чтобы дидактическая игра достигла нужной цели, необходимо четкое, правильное руководство со стороны воспитателя, т. е. педагог должен обладать педаго-

гическим мастерством для того, чтобы привлечь детей, удержать увлеченность детей и добиться положительных результатов;

3) педагогу важно увидеть, где уместно воспользоваться дидактической игрой в качестве индивидуальной работы с ребенком, где провести ее со всей группой детей, он должен уметь определять удачное время и место проведения той или иной игры.

Только в таком случае дидактические игры будут эффективным средством развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Итак, мы определили необходимость развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр и педагогические условия, при которых этот процесс будет наиболее эффективным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Т. С. Будько ; М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 296 с.
2. Математика до школы : пособие для воспитателей дет. сада и родителей / сост.: З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Акцидент, 1998. – 189 с.
3. Житко, И. В. Математический калейдоскоп : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / И. В. Житко. – Минск : НИО, 2019. – 264 с.
4. Носова, Е. А. Логика и математика для дошкольников / Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Детство-пресс, 2000. – 94 с.
5. Остапенко, Т. А. Знакомим дошкольников с математикой: тематические занятия по ФЭМП в группе «Почемучки» (5-й год жизни) : пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошк. образования / Т. А. Остапенко. – Мозырь : Белый ветер, 2002. – 44 с.

УДК 37.035:[364-4+37.013.42-057.8]

Е. А. ИЛЬИН

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель – Е. Л. Михайлова, канд. пед. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

Именно воспитание гражданина правого и демократического государства, обладающего высокой нравственностью, чувством собственного достоинства, независимости, индивидуальности, критическим мышлением, уважающего законы государства, права и свободы свои и окружающих людей; гражданина, которого характеризует способность к разнообразной и продуктивной деятельности на благо общества и государства, на благо личности, является целью образовательного процесса [1, с. 81]. Подготовка студентов к участию в жизни общества – это прогнозируемый результат высшего образования. Благодаря опыту гражданской активности, проявляемому в ВГУ имени П. М. Машерова, такому как волонтерство, участие студентов в деятельности молодежных общественных организаций, мероприятиях патриотического и общественного характера, наличию лидеров в студенческих активах, преподаватели работают

над формированием гражданской идентичности студентов, которую можно рассматривать как категорию идентичности, включающую их знания, отношения, ценности и действия в отношении вовлечения в гражданское общество.

За основу понятия гражданской идентичности в данной статье мы принимаем определение, данное А. Г. Асмоловым, который формулирует ее «как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе» и отмечает, что «гражданская идентичность в отличие от понятия “гражданство” имеет личностный смысл» [2, с. 140].

Существуют две основные проблемы, связанные с гражданской традицией высшего образования и ее предполагаемыми результатами. Во-первых, гражданская идентичность редко концептуализируется как таковая, т. е. в рамках широкой работы университета по гражданской активности воздействие на учащихся редко описывается как формирование базовой конструкции идентичности. Вместо этого внимание сосредоточено на отдельных результатах, связанных с гражданской активностью (например, на поведении, отношении или знаниях), а не на целостной конструкции, объединяющей эти различные измерения.

Так, исследователи О. А. Браун и М. Г. Аркузин отмечают, что «различные виды идентичности группируются в блоки на основе сходства объектов идентификации. Например, идентичности, в которых объектом идентификации выступают некоторые социальные группы, образуют в совокупности социальную идентичность; психические свойства, черты характера – личностную, идеи, ценности, принципы – мировоззренческую; элементы окружающей среды – средовую и т. д.» [3, с. 744–745].

Вторая проблема, непосредственно связанная с непризнанием влияния усилий по гражданской активности на конструкцию идентичности личности, – объективно недостаточно в науке информации о том, как формируется, развивается и сохраняется устойчивое гражданское «я» человека, или гражданская идентичность в процессе его жизнедеятельности.

В контексте нашего исследования мы будем рассматривать гражданскую идентичность как самостоятельный статус личности, который может стать таким же неотъемлемым элементом индивидуальной перцепции, как раса, этническая принадлежность, пол, национальность.

Так, «фундаментом гражданской идентичности молодых людей является система представлений их о своей стране, наличие гордости за ее достижения, уровень доверия к органам государственного и местного управления и готовность к сотрудничеству с ними. Одним из важнейших факторов, позволяющих эффективно формировать гражданскую идентичность, является история нашего государства, историческая память» [4, с. 19]. Гражданская активность – это «большой шатер», под который попадает бесчисленное множество общественных событий. Многие демографические переменные являются важными опосредующими факторами в развитии аспектов, связанных с гражданской идентичностью, включая пол, расу и социально-экономический статус.

В феврале 2022 г. на базе Витебского государственного университета имени П. М. Машерова мы подготовили и реализовали исследование с целью определить отношение студенческой молодежи к гражданско-патриотическим ценностям современного общества. Результатом данной работы выступил авторский анкетный опросник «Основы гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи», в котором участвовали 345 респондентов 17–27 лет, из них 69,6 % (240) девушек и 30,4 % (105) юношей. В данном материале мы осветим некоторые вопросы исследо-

вания, определяющих специфику формирования гражданской идентичности студентов в рамках университета.

В ходе исследования мы изучали, насколько заинтересованы студенты в активизации гражданско-патриотического воспитания. Отметим, что для 61,8 % (213) участников опроса данное направление воспитания представляет устойчивый интерес: 35,1 % (121) респондентов уделяют достаточно внимания своему гражданско-патриотическому воспитанию, а также разбираются в особенностях его изучения, 26,7 % (92) – хотели бы узнать больше, для 38,3 % (132) данный вопрос не является актуальным. Это актуализирует нашу деятельность по изучению проблем гражданско-патриотического воспитания среди белорусского студенчества, отражающую также аспекты гражданской идентичности молодежи. По нашему мнению, студенты открыты к перцепции гражданской идентичности, тем самым подтверждая готовность к изучению социальных ценностей благополучного общества (рисунок 1).



Рисунок 1 – Показатель заинтересованности студентов о значении гражданско-патриотического воспитания

Далее, считаем целесообразным в вопросе изучения гражданской идентичности студенчества рассмотреть отношение респондентов к символам государства, определяющим его авторитет в глазах народа и на международной арене. Результаты следующие: 69,9 % (241) респондентов отметили, что уважают героическое и историческое прошлое нашей Родины, а также культуру белорусского народа, однако 30,1 % (104) студентов придерживаются нейтральной позиции по отношению к символам государства. Учитывая миссию высшего образования по поощрению целостного участия студентов в гражданском обществе, мы должны рассматривать влияние своей работы целостно, включая отношение молодежи к символам государства. С этой точки зрения мы можем лучше понять когнитивное, внутриличностное и межличностное развитие учащихся на их пути к сильной, зрелой гражданской идентичности (рисунок 2).

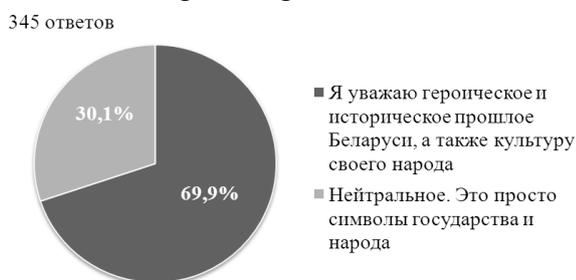


Рисунок 2 – Отношение студентов к Государственному флагу и гербу Республики Беларусь

Таким образом, понимание процесса становления гражданской идентичности белорусского студенчества позволит разрабатывать и адаптировать опыт, чтобы способ-

ствовать росту личности молодого человека. Последовательное формирование гражданского опыта молодежи позволит наладить более тесные партнерские отношения студенчества с институтами государства в укреплении политического и структурного понимания социальных проблем и развивать устойчивые связи среди студентов, которые участвуют в общественной работе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Певзнер, М. Н. Гражданское образование в контексте теоретических разработок проблемы в 90-е годы XX – начале XXI в. / М. Н. Певзнер [и др.] // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2021. – № 1. – С. 80–87.
2. Водолажская, Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская // Образов. политика. – 2010. – № 5–6. – С. 140–142.
3. Браун, О. А. Содержательные характеристики гражданской идентичности студентов / О. А. Браун, М. Г. Аркузин // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2020. – № 3 (83). – С. 744–754.
4. Шаламова, Л. Ф. О гражданской идентичности студентов как факторе гражданско-патриотического воспитания современной молодежи / Л. Ф. Шаламова, Н. Ю. Лесконог // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитар. науки. – 2020. – № 3. – С. 17–27.

УДК 378.015

А. В. КОПЫШКО, А. А. ХРОМОВА

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель – Н. В. Щепеткова, канд. пед. наук

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Проблема формирования эстетической культуры считается одной из актуальных в педагогике. Особенную важность она приобретает применительно к подготовке будущего учителя как «проводника» знаний и культуры. Как известно, влияние учителя начальных классов на развитие личности младшего школьника огромно, поэтому учитель должен быть не только образован, но и разносторонне развит. Поскольку одной из задач учителя является эстетическое развитие обучающегося, он сам должен обладать высоким уровнем эстетической культуры.

Результаты некоторых современных исследований свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности эстетической культуры студентов педагогических специальностей [1]. В связи с этим нас интересовал вопрос отношения самих студентов к проблеме формирования эстетической культуры личности будущего учителя. Проведение исследования потребовало обращения к рассмотрению понятия «Эстетическая культура» и компонентов соответствующего феномена в научных исследованиях.

Понятие «Эстетическая культура» в научных исследованиях интерпретируется несколько по-разному, различаются и подходы к определению компонентов эстетической культуры. Так, Г. С. Лабковская определяет рассматриваемое понятие как совокупность способностей личности «чувствовать, переживать и преобразовывать природу, общественную жизнь и самого человека по законам красоты...» [2].

По мнению С. В. Масловской, эстетическая культура личности выступает как «сложное интегральное личностное образование, характеризующееся мерой освоения эстетической культуры общества, сформированностью эстетического отношения к ней, активной деятельностью по законам красоты» [3]. В эстетической культуре автор выделяет следующие взаимосвязанные компоненты: 1) содержательный, представленный эстетическим кругозором, критериями, взглядами, понятиями, убеждениями; 2) когнитивно-мотивационный, включающий эстетический вкус, интерес, потребности, идеал; 3) операциональный, представленный эстетической деятельностью [3].

И. П. Ильинская выделяет два основных компонента эстетической культуры личности. К первому, психологическому компоненту, ученый относит эстетическое сознание, включающее, в свою очередь, эстетическое чувство, эстетический вкус, эстетический идеал. Деятельностный компонент представлен эстетической деятельностью, включающей эстетическое восприятие, эстетическое суждение (оценка, отношение), эстетическое действие (умения, навыки). В равной мере и к эстетическому сознанию, и к эстетической деятельности И. П. Ильинская относит эстетическую потребность (мотив, интерес) и эстетические знания [3].

Л. С. Семенова в структуре эстетической культуры личности выделяет четыре взаимосвязанных компонента, соотнося их с уровнями функционирования общей культуры общества: 1) эмоционально-чувственный, включающий эстетические чувства, переживания; 2) потребностно-мотивационный, представленный эстетическими интересами, потребностями; 3) когнитивный, выраженный эстетическим кругозором, взглядами, убеждениями, суждениями, вкусом, идеалом; 4) деятельностный, включающий эстетическое восприятие, творческую эстетическую деятельность [3].

Отечественный ученый В. А. Салеев в эстетической культуре личности, также как и И. П. Ильинская, выделяя такие компоненты как эстетическое сознание и эстетическую деятельность, к первому компоненту относит эстетические интересы, потребности, чувство, воззрения, суждения, оценки, взгляды, вкус, идеал, теории. К эстетической деятельности ученый относит такт («талантизм общения») и мастерство («талантизм делания, созидания») [4].

Несмотря на различие рассмотренных подходов, можно заключить, что общими в них является выделение в составе эстетической культуры личности компонентов, относящихся к эстетическому сознанию и к эстетической деятельности.

С целью выяснения отношения будущих педагогов к важности формирования эстетической культуры личности нами было проведено анкетирование студентов второго и третьего курсов педагогического факультета ВГУ имени П. М. Машерова, обучающихся по специальности «Начальное образование». Участникам опроса была предложена анкета, содержащая пять вопросов закрытого типа. Два вопроса предполагали множественные варианты ответов. Анкетный опрос проводился в марте-апреле 2022 года. В общей сложности в исследовании приняли участие 44 студента.

Результаты анкетирования показали высокую оценку респондентами важности сформированности у будущего учителя компонентов эстетической культуры (рисунок 1).

Среди факторов, в наибольшей степени влияющих на эстетическое развитие личности, участниками опроса были отмечены чтение книг (68,8 %), собственное изобразительное творчество (68,8 %), наблюдение природы (62,5 %), посещение театра и слушание музыки (56,3 %), посещение художественного музея (50 %).

Групповая самооценка уровня эстетической культуры студентов составила 6,8 из возможных 10. Вместе с тем респонденты достаточно высоко оценивают собствен-

ную готовность к формированию эстетической культуры младших школьников; средний показатель самооценки участников опроса составил 7,6 из возможных 10.

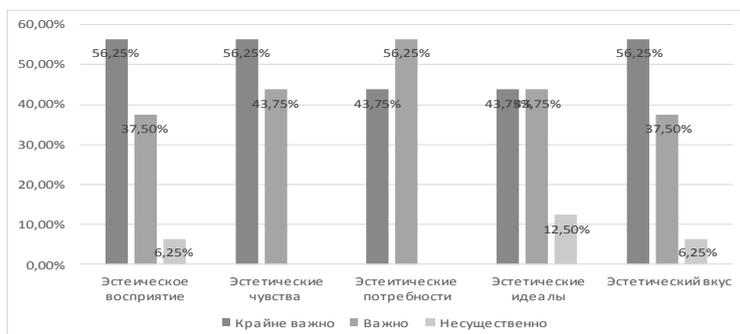


Рисунок 1 – Оценка студентами важности сформированности у будущего учителя компонентов эстетической культуры

При этом только 38 % опрошенных студентов утверждают, что уделяют достаточно времени собственному эстетическому развитию; 56 % респондентов отметили, что уделяют время «в некоторой степени»; 6 % участников опроса признались, что уделяют недостаточно времени собственному эстетическому развитию (рисунок 2).

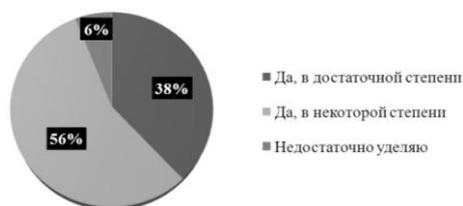


Рисунок 2 – Распределение ответов на вопрос «Уделяете ли Вы время собственному эстетическому развитию?»

Таким образом, студенты, получающие образование по специальности «Начальное образование» в ВГУ имени П. М. Машерова, осознают значимость сформированности эстетической культуры личности будущего учителя. При этом, достаточно высоко оценивая собственную готовность к формированию эстетической культуры младших школьников, не все студенты уделяют достаточно времени собственному эстетическому развитию.

Считаем, что более полному эстетическому развитию будущих учителей будет способствовать широкое их включение в творческую деятельность, подразумевающее, в частности, более частое посещение театра, художественных выставок, организацию встреч с творческими людьми, а также, увеличение в образовательном процессе доли предметов эстетического цикла.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Черникова, Н. В. Формирование эстетической культуры будущих учителей в процессе изучения педагогической дисциплины / Н. В. Черникова // Психол.-пед. жур. Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. – № 4. – С. 37–41.
2. Лабковская, Г. С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / Г. С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.
3. Миранкова, Е. В. Генезис научных представлений о сущности и структуре эстетической культуры личности / Е. В. Миранкова // Вестн. МГИРО. – 2014. – № 2. – С. 8–10.
4. Салеев, В. А. Концепция эстетического воспитания детей и молодежи Республики Беларусь / В. А. Салеев // Основы мастацтва. – 2000. – № 4. – С. 8–30.

УДК 37.091.33:[373.5.016:94]

А. Ю. КУДЛАСЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

В информационном обществе особую ценность в качестве результатов образования имеют информационные, коммуникативные, ценностно-смысловые, учебно-познавательные, исследовательские, организаторские и иные метапредметные компетенции учащихся. Поэтому разработка проблемы развития метапредметных компетенций учащихся в учебном процессе является актуальным направлением исследований в современной педагогической науке. В самом общем виде авторы понимают под метапредметными компетенциями измеряемые способы действий, умения и навыки, обеспечивающие субъектную позицию обучающегося в ходе его образования в течение всей жизни и способствующие его самореализации в определенной сфере деятельности [1]. В учебных программах по предметам «История Беларуси», «Всемирная история» для VI–VII классов в качестве важнейшей задачи обучения поставлена задача развития метапредметных компетенций учащихся.

Цель статьи – проанализировать предварительные результаты экспериментальной работы по проектированию и апробации программы развития метапредметных компетенций учащихся при обучении истории с использованием технологии «перевернутого обучения» (далее – программа). Экспериментальная работа проводится в рамках магистерского исследования. Проектирование программы осуществлялось с учетом результатов констатирующего этапа эксперимента, основные задачи которого состояли в разработке диагностического инструментария и его применении для определения уровня сформированности метапредметных компетенций у учащихся шестых (экспериментального и контрольного) классов. Диагностическую (проверочную) работу выполняли 48 учащихся, из них 58 % (28 человек) продемонстрировали низкий или ниже среднего уровни развития метапредметных компетенций. Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили теоретическую и практическую значимость изучаемой нами проблемы развития метапредметных компетенций учащихся при обучении истории.

Разработка программы осуществлялась на формирующем этапе эксперимента, для чего применялся метод проектирования. Под педагогическим проектированием понимаем «вид системной наукоемкой образовательной деятельности, направленной на создание новационных моделей педагогического процесса, реализация которых обеспечит более высокий уровень его качества и эффективности» [1, с. 11].

В процессе проектирования программы развития метакомпетенций учащихся при обучении истории с использованием технологии «перевернутого обучения» были выделены целевой, содержательный, технологический компоненты программы. Целевой компонент программы заключается в ориентации обучения на развитие метапредметных компетенций учащихся. К основным из них относятся умения анализировать текст, делать выводы, приводить аргументы, осуществлять систематизацию и обобщение, строить монологическое высказывание, осуществлять поиск и обработку информации, преобразовывать и применять данную информацию для решения учебно-

познавательных задач, понимать смысл прочитанного, умение осуществлять выбор, самостоятельно планировать свою учебно-познавательную деятельность, осуществлять самооценку, переводить информацию из письменной или устной формы в визуальную форму и наоборот. Содержательный компонент определяется содержанием учебных предметов «История Беларуси», «Всемирная история», а также составом, содержанием и структурой формируемых метапредметных компетенций учащихся. Анализ содержания учебно-программной документации по вышеназванным учебным предметам позволил, в частности, выделить разделы и темы, которые целесообразно включить в программу с учетом ее целевого компонента. В VI классе по учебному предмету «История Беларуси» были выбраны следующие темы: «Государственный строй ВКЛ», «Хозяйственное развитие», «Княжение Витовта», «Развитие феодального общества» и др. Приведем фрагмент программы по Истории Беларуси для VI класса (таблица).

Таблица – Фрагмент программы

№ п/п	Тема урока	Формируемые компетенции	Методы, формы, технологии обучения	
			Внеурочная (домашняя) работа учащихся	Работа на уроке под руководством учителя
1	Государственный строй ВКЛ	Умения анализировать, систематизировать, обобщать, переводить информацию из устной или письменной формы в визуальную	Просмотр видеоурока (электронный ресурс) по теме: «Государственный строй ВКЛ». Составление логической цепочки «Территориально-административное деление ВКЛ»; работа с контурной картой, картосхемой	Ассоциативный метод формирования и систематизации понятий; работа с картой; решение исторического кроссворда в малых группах; прием «Верно / неверно»; организация рефлексивной деятельности «Лестница успеха»
2	Хозяйственное развитие	Умения осуществлять поиск, сбор, обработку информации; осуществлять сравнение; обобщение; систематизацию прочитанного материала	Просмотр видеоурока (электронный ресурс) по теме: «Хозяйственное развитие и культура». Преобразование текстовой информации в графическую; составление схем; работа с контурной картой; составление медиаазбуки	Работа по тексту (определение причинно-следственных связей, ответы на вопросы и др.) учебного пособия под рубрикой «Интересно знать»; метод «мозгового штурма»; работа в малых группах по определению особенностей архитектурных стилей; работа с иллюстрациями

Технологический компонент проектируемой программы представлен методами, приемами, формами, технологиями обучения. Основной образовательной технологией в рамках нашего магистерского исследования является технология «перевернутого обучения». В самых общих чертах ее можно охарактеризовать как инновационную технологию обучения, в ходе которой теоретический материал изучается учащимися само-

стоятельно до начала урока с помощью информационных технологий (видео-лекций, интерактивных материалов, презентаций и т. п.), а на уроке изученный материал закрепляется и обобщается в процессе обсуждения трудных для понимания учащимися вопросов, выполнения заданий практического и творческого характера и др. Следует подчеркнуть, что технология «перевернутого обучения» соответствует образовательным потребностям современных учащихся, являющихся сетевым поколением.

Приведем пример «перевернутого урока» на тему «Хозяйственное развитие». Домашняя работа учащихся включала: просмотр видеоролика по теме урока (электронный ресурс); составление схем «Занятия славян», «Основные промыслы» с иллюстрированием продуктов деятельности ремесленников; работу с контурной картой (обозначить города, численность населения которых сократилась в XIV–XV вв., города, в которых были построены замки). В качестве творческого задания учащиеся составляли медиаазбуку в виде карточек. На одной стороне карточки изображены первая буква исторического термина и его ассоциативная иллюстрация, а на другой стороне написано определение термина.

На уроке учащиеся парами работали по тексту учебного пособия под рубрикой «Интересно знать» (фрагменты хроник): анализировали прочитанное и отвечали на вопросы. Используя памятки по работе с иллюстрациями и выдержки из летописи, описывали изображение Каменецкой вежи. В малых группах учащиеся определяли особенности готического и романского архитектурных стилей. Методом «мозгового штурма» были выявлены возможные причины ухода крестьян из деревень в города. Учащиеся определяли также причинно-следственные связи явлений: отделение ремесла от сельского хозяйства – рост населения городов; господство натурального хозяйства – работа ремесленников на заказ. Проверка понимания изученного осуществлялась с использованием приема «Верю / не верю».

Следует отметить, что при «перевернутом обучении» истории перенос акцента с усвоения «готовых» знаний на формирование метапредметных компетенций осуществляется путем включения в учебно-познавательную деятельность электронных учебно-методических пособий, видеоуроков, мультимедийных и иных средств информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, ход и предварительные результаты проводимой нами опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что учебные предметы «История Беларуси» и «Всемирная история» обладают значительным потенциалом для развития метапредметных компетенций учащихся при условии применения технологии «перевернутого обучения» и проектировании соответствующей программы развития метапредметных компетенций учащихся. Реализация содержания, методов, приемов, форм, технологий обучения, представленных в программе, способствует формированию метапредметных компетенций учащихся при обучении истории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яровая, Е. А. О метапредметных компетенциях и их видах [Электронный ресурс] / Е. А. Яровая // Научн. тр. SWORLD. – 2015. – Т. 6. – № 3 (40). – С. 66–71. – Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/konfer40/126.pdf>. – Дата доступа: 17.04.2022.
2. Северин, С. Н. Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса : учеб.-метод. пособие для магистрантов вузов / С. Н. Северин. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2018. – 126 с.

УДК 94

А. А. НЕКРАШЭВІЧ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – А. Ю. Бодак, канд. гіст. навук, дацэнт

ЖЫЦЦЁВЫ ШЛЯХ НАВУМОВІЧ (ДЗЯНІШЧЫЦ) ВЕРЫ СЦЯПАНАЎНЫ

Актуальнасць дадзенага артыкула абумоўлена тым, што ў сучасным грамадстве аўтарытэт настаўніка падае. Праз даследаванне жыццёвага, у тым ліку прафесійнага, шляху настаўніка можна паказаць і даказаць яго выключную ролю ў навучанні і выхаванні чалавека, а тым самым падняць прэстыж дадзенай прафесіі.

Аб'ект даследавання – жыццёвы шлях настаўніцы Навумовіч (Дзянішчыц) Веры Сцяпанаўны.

Прадмет даследавання – постаць настаўніка ў адукацыйным працэсе.

Мэта даследавання – даследаваць жыццёвы шлях Настаўніцы Стружскай сярэдняй школы Навумовіч (Дзянішчыц) Веры Сцяпанаўны.

Задачы даследавання:

1. Ахаарактарызаваць дзяцінства і юнацтва Навумовіч (Дзянішчыц) Веры Сцяпанаўны.

2. Даследаваць прафесійны шлях Навумовіч (Дзянішчыц) Веры Сцяпанаўны.

3. Выявіць ролю Навумовіч (Дзянішчыц) Веры Сцяпанаўны ў адукацыйным працэсе Габлюшкай сярэдняй школы на аснове інтэрв'ю з работнікамі Стружскай сярэдняй школы.

Вера Сцяпанаўна Навумовіч (Дзянішчыц) нарадзілася 29 лістапада 1953 г. у вёсцы Хотамель Давыд-Гарадоцкага раёна Пінскай вобласці (на той час).

Вера Сцяпанаўна з малых гадоў імкнулася вучыцца добрасумленна. У 1961 г. яна пайшла ў першы клас. Усе восем гадоў атрымлівала толькі пяцёркі (пры 5-бальнай сістэме) і карысталася аўтарытэтам у аднакласнікаў: была і старастай класа, старшынёй піянерскай арганізацыі, а потым сакратаром камсамольскай арганізацыі. У яе атрымалася навучыць сястру і брата чытаць, пісаць і рашаць матэматыку. Заўжды добраахвотна дапамагала аднакласнікам разабрацца ў цяжкім матэрыяле.

Пасля заканчэння базавай школы з пахвальным лістом пайшла вучыцца ў Пінскае педагагічнае вучылішча імя А. С. Пушкіна, так як заўжды марыла стаць настаўнікам. У педвучылішчы была лепшай навучэнкай. Атрымлівала павышаную стыпендыю адна з трох груп на курсе [3].

Пасля заканчэння вучобы ў 1973 г. Веры Сцяпанаўне дырэкцыя педвучылішча прапанавала застацца працаваць вызваленым сакратаром камсамольскай арганізацыі педвучылішча, а кіраўніцтва дзіцячага пакоя міліцыі запрасіла на працу да сябе (Вера Сцяпанаўна часта дзяжурыла ў дзіцячым пакоі міліцыі). Аднак жаданне вучыць дзяцей перамагло. Яна прыехала па накіраванні ў свой раён (хаця была першай пры размеркаванні).

Кіраўнік раённага аддзела адукацыі Антон Ільіч Новак адразу прапанаваў пайсці ў лепшыя школы раёна настаўнікам матэматыкі, але Вера Сцяпанаўна хацела да маленькіх дзяцей, таму згадзілася пайсці працаваць ў Стружскую сярэднюю школу. Дырэктар школы Іван Іосіфавіч Рамашка пасля азнаямлення з выпіскай адзнак угаварыў выкладаць у трох паралельных чацвёртых класах матэматыку, гісторыю, а ў 5 “А” – нямецкую мову.

У 1980 г. Вера Сцяпанаўна скончыла вучобу ў Брэсцкім педагагічным інстытуце імя А. С. Пушкіна на матэматычным факультэце (у тыя часы трэба было адпрацаваць адзін год, потым паступаць на поўны курс навучання).

Настаўніку на вёсцы заўжды было цяжка. Трэба было быць і агітатарам, і палітінфарматарам, дзяжурцы ў клубе, каля царквы і ў малым баптысцкім доме, хадзіць па хатах калгаснікаў і весці ўлік кароў, здадзенага малака, як і т. п., наведваць бацькоў і вучняў, весці атэстычную работу, выступаць з канцэртамі па вёсках і г. д., весці сваю гаспадарку, а самае галоўнае займацца падрыхтоўкай да ўрокаў, выхаваўчых гадзін, праваркай сшыткаў. Вера Сцяпанаўна заўжды старалася, каб кожны ўрок і мерапрыемства былі запамінальнымі, карыснымі і цікавымі.

У яе першы працоўны год, якраз у канцы другой чвэрці, прыехала ў раён абласная праварка па выхаваўчай рабоце. Дырэктар І. І. Рамашка запрасіў правяраючых на мерапрыемства да Веры Сцяпанаўны. Пяты ўрок другой змены, стомленыя вучні, настаўніца, якая жадае, каб усё было на вышэйшым узроўні... Ды і на дадатковую падрыхтоўку ніякага часу, але правяраючыя: і раённыя, і абласныя, і дырэктар, канешне, засталіся задаволеныя.

Вера Сцяпанаўна не згаджалася ні на якую кіруючую пасаду. Любіла свой клас, сваіх вучняў, аддавала ім веды і сэрца. На першым месцы ў яе заўсёды былі дабрывы, любоў, самаахвярнасць [3].

Яна 18 гадоў была кіраўніком “Праблемнай лабараторыі” настаўнікаў пачатковых класаў школы, нязменным кіраўніком розных метадычных аб’яднанняў раёна, членам атэстацыйнай камісіі школы, членам рэвізійнай камісіі школьнай сталовай, кіраўніком клуба “Мая сям’я”, членам творчай групы настаўнікаў раёна і г.д. Прымала разам з класам удзел у раённых і абласных конкурсах. Часта аздараўляла вучняў у санаторыях і лагерах. Там прымала актыўны ўдзел ва ўсіх мерапрыемствах. З любоўю і ўвагай адносілася да кожнага дзіцяці, таму заўжды прывозіла падзячныя пісьмы. Вазіла 18 дзяцей са школы ў 1999 г. у Швецыю і плюс дзяцей з усёй Беларусі.

Друкавалася і ў раённай газеце “Навіны Палесся”. Напрыклад, артыкул “Дзяцінства апаленае вайной”, “Ён вызваляў Беларусь” і інш.

Дала шмат паказальных “адкрытых” урокаў. Напрыклад, на абласным метадычным пасяджэнні кіраўнікоў РАА правяла ўрок алгебры і геаметрыі. Вера Сцяпанаўна была кіраўніком стажорскай практыкі многіх настаўнікаў.

Школа – яе жыццё і сэнс. Яна ніколі не гналася за падзякамі і ўзнагародамі, не лічыла сваіх граматаў. Галоўнае для яе – любоў і павага [1].

Вера Сцяпанаўна атрымала вышэйшую катэгорыю адной з першых у школе і ў раёне. Яна аформіла альбом з фатаграфіямі ўсіх сваіх вучняў. Сістэматызавала па класах выпускаў. Шмат фатаграфій ужо дарослых вучняў і іх сем’яў, запрашэнняў на сямейныя ўрачыстасці. Настаўніца захоўвае віншаванні, работы, сачыненні, вершы, першыя сшыткі сваіх вучняў. Атрымлівае шмат тэлефонных званкоў ад былых навучэнцаў. Прыходзяць, прыязджаюць і прылятаюць яе былыя вучні ў госці [2].

Вельмі многія сем’і выпускнікоў засталіся роднымі і блізкімі на ўсё жыццё. Рада Вера Сцяпанаўна і сустрэчы з выпускнікамі ўсім класам. Толькі дзякуючы ўплыву Веры Сцяпанаўны многія выпускнікі сталі настаўнікамі, жадалі быць такімі, як яна. Вера Сцяпанаўна вядзе банк даных. У ім 42 вучні, якіх пастаянна вучыла Вера Сцяпанаўна.

Пасля выхаду на пенсію ў 2009 г. шмат разоў кіраўніцтва школы запрашала Веру Сцяпанаўну на замену асноўнага работніка. Яе паважаюць і давяраюць весці любы прадмет, так як упэўнены ў яе кампетэнтнасці [1].

Любіць Вера Сцяпанаўна кулінарнічаць (у яе мноства рэцэптаў страў і закатак), прымаць гасцей, збіраць грыбы і ягады, бываць у лесе, працаваць у агародзе. У вольную хвіліну чытае мастацкую літаратуру і перыёдыку, мае сваю багатую бібліятэку, праглядае пазнавальныя тэлеперадачы, шые, вяжа, вышывае. Яна склала радаслоўныя па лініі сваёй маці і бацькі, а таксама па лініі бацькі і маці мужа (настаўніка В. Д. Наумовіча), сістэматызавала ўсе фатаграфіі ў альбомах і падпісала [2].

На ўсе канікулы да Веры Сцяпанаўны прыязджаюць унукі, з якімі заўжды яна з задавальненнем займаецца паўтарэннем вучэбных прадметаў, чытае мастацкую літаратуру, піша дыктанты, рашае матэматыку, вучыць гульні, песні, вершы.

Вера Сцяпанаўна любіць сустрэчы з цікавымі людзьмі. За свае жыццё пабывала ў многіх краінах бліжняга і дальняга замежжа, асабліва цікавіцца рознымі куткамі Беларусі.

Наглядна асобу Веры Сцяпанаўны адлюстроўвае інтэрв'ю з дырэктарам дзяржаўнай установы адукацыі “Стружская сярэдняя школа” Дзенісовічам Міхаілам Рыгоравічам:

“Мне не давалося папрацаваць у нашай школе з Верай Сцяпанаўнай да яе выхаду на заслужаны адпачынак. Аднак, ведаючы яе як педагога-прафесіянала, Веру Сцяпанаўну часта запрашае кіраўніцтва школы на працу для замены адсутных настаўнікаў. Вера Сцяпанаўна з энтузіязмам замяняе адсутных настаўнікаў не толькі пачатковых класаў, але і настаўнікаў географіі, біялогіі і матэматыкі. Да справы яна падыходзіць добрасумленна і адказна. У школу заўсёды ідзе як на свята. Прафесійная якасць Веры Сцяпанаўны, частка яе майстэрства – гэта ўменне ўсталёўваць педагогічна мэтазгодны тон і стыль у зносінах з навучэнцамі. У гэтым чалавеку ніколі не згасне агонь любові да сваёй прафесіі – прафесіі настаўніка!” [1].

Словы Міхаіла Рыгоравіча дапоўніла Ганна Станіславаўна Мароз – настаўніца рускай мовы і літаратуры, былая калега:

«Вера Степановна Наумович проработала в Стружской средней школе около 40 лет. Это талантливый педагог, бесконечно преданный любимому делу, всегда была в поиске новейших педагогических инноваций и идей. Очень требовательна к себе, добросовестна, трудолюбива, отзывчива. Она готова придти на помощь каждому, откликнуться и разделить и радость и беду.

Вера Степановна отличная жена, мать, любящая бабушка. Она замечательная дочь, с нежностью и преданной заботой ухаживает за своей старенькой мамой. У неё в квартире всегда порядок, уют, душевная теплота. Вера Степановна отличная хозяйка, вкусно готовит, много делает домашних заготовок, чтобы порадовать своих домочадцев и ненаглядных детей и внуков» [2].

Такім чынам, мы бачым, што Вера Сцяпанаўна з'яўляецца настаўнікам з вялікай літары. Ёй з упэўненасцю можна адрасаваць словы рускага паэта: «Учитель! Перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени!».

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Інтэрв'ю з дырэктарам дзяржаўнай установы адукацыі “Стружская сярэдняя школа” Дзенісовічам Міхаілам Рыгоравічам. Інтэрв'ю ўзята 28-га жніўня 2020 года, размаўляла Некрашэвіч Г. А., захоўваецца ў архіве дзяржаўнай установы адукацыі “Стружская сярэдняя школа”.

2. Інтэрв'ю з Ганнай Станіславаўнай Мароз – настаўніцай рускай мовы і літаратуры, былой калегай. Інтэрв'ю ўзята 5 ліпеня 2020 года, размаўляла Некрашэвіч Ганна Анатольеўна, захоўваецца ў архіве дзяржаўнай установы адукацыі “Стружская сярэдняя школа”.

Выкарыстаны матэрыялы з сямейнага архіва В. С. Навумовіч.

УДК 373.2

Т. Н. ПЕКУН

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Познавательная деятельность – это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него. Познавательная деятельность детей направлена на получение новых знаний и их усвоение овладение необходимыми умениями и навыками, а также на появление навыка воспроизводить и применять полученные знания [1].

Для познавательной деятельности в старшем дошкольном возрасте характерны: желания достигать и решать интеллектуальные задачи; установка на изучение предлагаемого способа действия; положительные эмоциональные переживания, заинтересованность в своей деятельности. Старший дошкольник самостоятельно ориентируется и ведет свою деятельность, направленную на познание, развивая специальные способы ориентации (экспериментирование и моделирование). Ведя познавательную деятельность, ребенок экспериментирует, практически преобразовывая предметы и явления, проявляя творческий характер, выявляет новые свойства, связи и зависимости. Ребенок в данный возрастной период приобретает умение пошагово действовать в той или иной ситуации, после каждого этапа анализируя происходящее и делая выводы, которые ему необходимы для осуществления следующего шага [2].

Для осуществления познавательной деятельности у дошкольника должен быть сформирован познавательный интерес, а также познавательные психические процессы: память, внимание, мышление, воображение. В данной работе представлены результаты исследования по изучению познавательного интереса и произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста.

Свое исследование мы выполняли в ГУО «Ясли-сад № 16 г. Кобрин». В нем участвовало 52 воспитанника старшего дошкольного возраста: 27 детей входили в состав экспериментальной группы (далее ЭГ) и 25 – контрольной (далее КГ). В процессе исследования мы использовали методики «Вопрошайка» М. Б. Шумаковой и «Домик» Н. И. Гуткиной.

В ходе исследования было установлено, что только 11 % детей ЭГ и 13 % КГ продемонстрировали высокий уровень сформированности познавательного интереса. Средний уровень показали 63 % воспитанников ЭГ и 65 % КГ. Низкий уровень был выявлен у 24 % дошкольников ЭГ и 22 % КГ (таблица).

Большинство детей затруднялись в выполнении предложенных заданий. Испытывали сжатость, невнимательность, отвлекаемость, переключаемость с одного вида деятельности на другой, поспешность, незаинтересованность в результате, невнимательность. В формулировке своих вопросов, которые они задавали по картинкам, дети испытывали неуверенность в себе, страх ошибиться, тревожность. Чаще задавались вопросы устанавливающего характера, которые были направлены на выделение и идентификацию объекта, изображенного на картинке («Кто это?», «На чем стоит ведро?»).

Таблица – Уровень сформированности познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста

Уровень	ЭГ		КГ	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Высокий	3	11	3	13
Средний	17	63	16	65
Низкий	7	24	6	22

Также большинство детей задавали определительные вопросы, которые связывали с выделением свойств и признаков объектов, которые они рассматривали на предложенных картинках («А вода холодная?», «Это осень?»). Некоторые воспитанники задавали причинные вопросы, относящиеся к познанию взаимосвязи объектов, выявлению причин, закономерностей, сущности явлений: «Почему девочка грустная?», «А что ли ей холодно?». Только несколько воспитанников смогли сформулировать свои вопросы-гипотезы, которые выражаются целыми предложениями, например, «Девочка в резиновых сапогах, потому что идет дождь?», «Ведро поставили, чтобы вода в него с крыши стекала?».

Исследование показало, что 8 % дошкольников из ЭГ и 13 % КГ имеют высокий уровень сформированности произвольного внимания. При объяснении задания у них сразу проявился интерес к заданию и его результату, после окончания работы они сравнивали образец и свой рисунок, чтобы ничего не пропустить и получить высокий результат. Средний уровень продемонстрировали 16 % воспитанников ЭГ и 22 % – КГ. Они задавали вопросы, проговаривали и размышляли над своими действиями по выполнению задания. Но все же большинство детей (76 % – ЭГ и 65 % – КГ) имеют низкий уровень сформированности произвольного внимания.

Дети затруднялись в выполнении предложенного задания. Проявляли сжатость, невнимательность, отвлекаемость, поспешность, незаинтересованность в результате. Несколько детей из ЭГ и КГ все время говорили во время выполнения задания, что у них не получается, а стирать нельзя. Двое детей из ЭГ и один ребенок из КГ также не выполнили все до конца, сказав, что они уже готовы, но после предложения экспериментатора проверить еще раз, они нашли и исправили ошибки. Мы обратили внимание, что и в ЭГ, и в КГ есть много детей, которые пишут (выполняют задание левой рукой).

Только 1 воспитанник из ЭГ и 3 ребенка из КГ проводили воздушные линии над рисунком-образцом. Среднее время, которое понадобилось для выполнения задания у детей ЭГ и КГ, составило 2 минуты. Один ребенок из ЭГ выполнил задание за 1 минуту, но заинтересованности у него не было, он спешил и делал все быстро. Один ребенок из КГ выполнил задание за 5 минут, очень медленно все делал, долго смотрел на образец, делал все неспеша. Многие дети из ЭГ и КГ отвлекались, были не заинтересованы, делали все быстро и неаккуратно, не нацелены на положительный результат. Выполняя задание, воспитанники часто отвлекались, некоторые дети очень редко смотрели на образец рисунка.

И в ЭГ, и в КГ были воспитанники, которые не закончили рисунок и сказали, что уже готовы. После того, как им предложили внимательно посмотреть и сверить образец со своим рисунком, они нашли то, что нужно было дорисовать. У двух детей это была штриховка на крыше. Одна девочка из КГ не дорисовала элемент домика. После слов экспериментатора проверить все ли правильно, она не заметила, что есть ошибка и не исправила ее.

Эти показатели очень настораживают и говорят о том, что работу по умению ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать, определять особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки нужно проводить и внедрять новые методики в образовательный процесс с детьми старшего дошкольного возраста.

Выявленные в ходе исследования проблемы обуславливают необходимость проведения целенаправленной работы по формированию познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. При этом воспитателям необходимо создавать следующие педагогические условия:

1. При организации познавательной деятельности воспитанников необходимо учитывать содержание и формы, проектирующие определенный тип сознания и мышления дошкольников. Эмпирическое содержание познавательной деятельности формирует эмпирическое мышление, содержание познавательной деятельности, направленное на усвоение системы научных понятий, формирует теоретическое мышление и основы теоретического сознания.

2. В ходе познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста исследуемый материал должен представлять нечто новое, необычное, контрастное, входить в противоречие с имеющимися представлениями воспитанников. Дети старшего дошкольного возраста по своей природе исследователи. Активно-деятельностная природа ребенка, его стремление к участию в общественной жизни, деятельности, многообразных отношениях, общении, с одной стороны, и недостаток опыта, знаний, умений и навыков для реального, действенного участия в жизненном процессе, его природная и социальная незрелость – с другой, объясняют диалектический характер образовательного процесса. Это противоречие – реальная движущая сила, стимул для детей к познанию.

3. При планировании познавательной деятельности старших дошкольников необходимо использовать смену разновидностей данной деятельности (исследование, моделирование, проектирование, экспериментирование), разнообразные интерактивные формы организации деятельности, механизмы индивидуальной включенности в деятельность ребенка в зависимости от его индивидуальных особенностей.

4. При организации познавательной деятельности детей ведущая роль педагога должна сохраняться, но у детей должно оставаться ощущение, что проблема и способы ее решения выбраны ими самостоятельно.

5. Непременным условием развития познавательного интереса у дошкольников является предметно-развивающая среда. Под развивающей предметно-пространственной средой следует понимать естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами. В такой среде возможно одновременное включение в активную познавательно-творческую деятельность всех детей группы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Райл, Э. Теория объектных отношений и теория деятельности: модель последовательности процедур как возможное связующее звено [Электронный ресурс] / Э. Райл // Журн. практ. психологии и психоанализа. – 2002. – № 2. – Режим доступа: http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2037&spphrase_id=80530. – Дата доступа: 07.04.2022.

2. Герд, А. Я. Избранные педагогические труды / А. Я. Герд. – М. : Акад. пед. наук, 2007. – 206 с.

УДК 376.37(075.8)

А. Г. ПРОКОПЕНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМАТИВНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

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

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

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

Вместе с тем, формирование социальной компетентности как одной из составляющих процесса социализации и последующей успешной интеграции детей с ОНР в общество сегодня приобретает особую значимость. В настоящем исследовании мы ставили цель – сравнить сформированность социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием.

Свое исследование мы проводили в ГУО «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В нем приняли участие 10 воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР и 10 – с нормативным речевым развитием. Для выявления особенностей социальной компетентности дошкольников использовались методики «Проблемные ситуации» Г. Р. Хузеевой и «Коммуникативная компетентность», которая представляет собой модифицированный вариант теста коммуникативной компетентности Л. Д. Михельсона.

В ходе исследования дошкольников с ОНР с высоким уровнем социальной компетентности выявлено не было. У 7 воспитанников отмечен средний уровень, у 3 – низкий. Почти во всех ситуациях дети с ОНР нуждались в подсказывающих вопросах, им было сложно самостоятельно определить содержание картинок. В ряде случаев дети отказывались отвечать: либо молчали, либо пожимали плечами. Из-за нарушения высших психических функций, в том числе речи, детям трудно было понять ситуацию

и дать полный и связный ответ на вопросы: некоторые чаще просто показывали пальцем на картинку и называли непосредственно то, что нарисовано либо именем существительным, либо, реже, глаголом.

В отличие от детей с ОНР 6 воспитанников с нормативным речевым развитием показали высокий уровень социальной компетентности и 4 – средний. Дошкольников с низким уровнем не выявлено. Т. к. ответы предполагали свободную форму, то мы склонны к выводу о том, что некоторые дети отвечали словами своих родителей, которые они слышат в той или иной ситуации. Исходя из показателей, мы можем предположить, что ответы связаны с самооценкой и с оценкой других, с адекватной оценкой ситуации. Также мы склонны предполагать, что дошкольники давали социально-положительные ответы о том, какое должно быть поведение, т. е. дошкольники знают, как себя нужно вести, но это не значит, что они на самом деле себя так ведут.

Исследование позволило установить, что уровень развития коммуникативных умений у воспитанников с ОНР и нормативным речевым развитием существенно отличается. Так, общий показатель уверенных реакций в ситуациях общения был отмечен только у 6 дошкольников с нормативным речевым развитием. У воспитанников с ОНР такие реакции не выявлены. Зависимые реакции наблюдались у 3 детей с нормативным речевым развитием и у 7 с ОНР. Агрессивные реакции проявили 3 воспитанника с ОНР и только 1 с нормативным речевым развитием. Проблемой для старших дошкольников с ОНР является адекватное реагирование на критику и провоцирующее поведение другого человека, а также умение обратиться к сверстнику с просьбой. В ходе исследования было установлено, что уровень развития коммуникативных умений зависит от статусного положения ребенка в группе сверстников.

Исходя из результатов, мы можем сделать вывод о том, что оценка себя и сверстников, а также уровень сформированности социальной компетентности у дошкольников с нормативным речевым развитием соответствует условно принятой возрастной норме. Результаты ответов дошкольников с ОНР показали, что степень сформированности у них социальной компетентности не соответствует условно принятой возрастной норме. В ряде случаев дети не могли даже описать, что происходит на данной им картинке, затруднялись с определением эмоционального состояния ребенка на изображении. По этим причинам они не могли найти конструктивный выход из ситуации.

С учетом выявленных проблем нами был разработан и реализован план формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. План включает три раздела: 1) работа с воспитанниками (проведение занятий, игр, бесед, развлечений и т. п.); 2) работа с педагогами (проведение консультаций, семинаров, круглых столов и т. п.); 3) работа с родителями (проведение консультаций, тренингов, заседаний родительского клуба и т. п.). Коррекционный эффект предложенной нами работы заключается в том, что комплексная работа всех специалистов учреждения дошкольного образования и вклад родителей способствуют развитию речи, познавательной и социально-личностной сфер дошкольников с ОНР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

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

УДК 378.1

К. В. РУЖИНСКАЯ

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

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

РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА

Введение. В настоящее время, благодаря стремительному развитию современных технологий и появлению новых профессий в различных сферах деятельности, к профессиональным умениям и навыкам молодых специалистов предъявляется все больше различных требований. Не менее важным критерием отбора при трудоустройстве являются жизненные ценности и приоритеты человека, которые рассматриваются как при первичном собеседовании, так и во время предварительного изучения работодателем персональных страниц соискателя в соцсетях. Поэтому молодым людям как никогда важно научиться правильно транслировать свой образ в общество, дабы избежать негативной оценки своих действий, что в последствии может повлиять на становление их как личностного, так и профессионального успеха.

Цель данной работы – изучение ценностей на различных этапах жизнедеятельности человека и проведение научно-психологического исследования между двумя группами испытуемых с последующим представленным результатом в виде сравнительной характеристики ценностей респондентов, добившихся успеха в определенной сфере деятельности, и респондентов, которые не работают, или только начинают свою трудовую деятельность.

Основная часть. Следует отметить, что в предложенных разными авторами литературных источниках не существует единого определения понятия «ценности». Именно поэтому основополагающим определением категории «ценностей» для нас явилось следующее: «понятия и убеждения, которые имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению, превосходят специфические ситуации, управляют выбором или оценкой поведения или событий и упорядочены по относительной важности». Его авторы – Ш. Шварц и У. Билски внесли значительный вклад в развитие психологической науки. Учеными было исследовано 58 базовых личностных ценностей, с их последующим структурированием в зависимости от мотивационных целей и типов [1, с. 9].

Основополагающими жизненными ценностями являются такие ценности, как здоровье, успех в жизни, семья и дети, духовное развитие, свобода суждений и поступков и мн. др. Система ценностей начинает формироваться с первых лет жизни человека и окончательно устанавливается к 18–19 годам, впоследствии значительно или незначительно видоизменяясь. Различия при выборе ценностей и приоритетов объясняются тем, что каждый человек имеет свой психологический тип, что делает данную систему индивидуальной.

Базовое определение понятия «успех» было дано доктором психологических наук А. Белкиным. Он описывает его как «переживание состояния удовлетворения, радости от того, что достигнутый результат деятельности личности либо совпал с планируемым, ожидаемым (с уровнем притязаний), либо превзошел его» [2].

Для выявления ценностей, необходимых для достижения профессионального успеха, нами была использована методика, разработанная В. Ф. Соповым и Л. В. Карпушиной – «МТЖЦ», основным диагностическим конструктом которой являются терми-

нальные ценности (категоричное требование к себе и к миру, позволяющее определить онтологическую позицию человека, «кто я? зачем я?») и характер его ведущей деятельности, «как я должен или не должен жить»). Термин «ценность» в данном случае обозначает отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту и признание его как важного, имеющего жизненную важность.

Для проведения исследования были подготовлены тестовые бланки, состоящие из 22 вопросов и 5 вариантов ответа. Подбор респондентов осуществлялся исходя из их достижений, а также занимаемого положения в обществе. В исследовании приняли участие две группы испытуемых. Первая – респонденты, добившиеся определенного успеха в выбранной ими сфере деятельности – это бизнесмены, актеры, певцы и политики, проживающие не только на территории Беларуси, но и в странах ближнего зарубежья. Вторая – студенты Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, которые только начинают делать первые шаги к достижению успеха. Общее количество респондентов составило 38 человек.

Эмпирическое исследование проводилось как с участием «живой» аудитории, так и с использованием информационных технологий. Для опроса респондентов, проживающих в странах ближнего зарубежья, и не имеющих возможности ответить на вопросы теста в оффлайн («живом») формате, были предоставлены тестовые задания на платформе «Google формы».

Приведем пример выдержки из сравнительной характеристики, которая содержит в себе ответы на вопросы анкеты, представленные в виде круговых диаграмм с процентным соотношением (рисунок):



Рисунок – Важность наличия умения не завидовать успеху других людей

Данное исследование показало, что между респондентами первой группы, добившимся определенного успеха в своей профессиональной деятельности, и респондентами второй группы есть существенные отличия.

Респонденты первой группы, в отличие от 65 % респондентов второй группы, считают, что крайне важно уметь слушать собеседника, кем бы он ни был. Во-первых, это показывает уважение не только к другому человеку, но и к себе самому. Во-вторых, когда мы внимательно слушаем другого человека и запоминаем, что он говорит, этот человек начинает чувствовать свою значимость и проникается к нам симпатией, о чем свидетельствуют различные исследования известных психологов, например, Дейла Карнеги. А это означает, что если в будущем нам понадобится помощь, то этот человек с высокой долей вероятности поможет нам.

63,2 % респондентов первой группы считают, что статус супруги или супруга не должен иметь никакого значения, потому что всего можно добиться вместе, если прилагать определенные усилия и всячески поддерживать друг друга. Конечно же, были среди респондентов и те, для кого статус партнера очень важен. Их процент составил 36,8 %. Для 61,1 % респондентов второй группы статус супруги или супруга имеет определённое значение.

Говоря о лидерстве в семье, следует отметить то, что для респондентов второй группы этот пункт стал одним из наиболее важных, в то время как респонденты первой не сильно стремятся главенствовать в семье, напротив, они считают, что самое лучшее, что может быть в семье – это партнерство. Некоторые из респондентов первой группы в силу своей харизматичности уже являются лидерами в своей семье, и все же они были бы не против того, чтобы это место занял их партнер, т. к. лидерство – это большая ответственность. Также респонденты 1-й отметили, что достаточно важно не испытывать чувства досады, когда высказывают мнение, противоположное вашему.

Для респондентов первой группы также очень важен уровень их знаний. В отличие от респондентов второй группы, они считают, что уровень их образованности должен позволять чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми. Именно поэтому люди, добившиеся определенного успеха в выбранной ими сфере деятельности, предпочитают чтение просмотру видеозаписей и фильмов в соцсетях. При этом 50,1 % респондентов второй группы отметили, что для них важно получить высшее образование, в то время как респонденты первой группы стремятся в первую очередь повысить свою профессиональную квалификацию.

Для респондентов первой группы крайне важно следить за своим внешним видом. Примером выступает известная поговорка: «Встречают по одежке...». 89 % респондентов второй группы не согласны с их точкой зрения и считают, что внешнему виду можно уделять минимум своего внимания.

Важно отметить, что люди, добившиеся определенного успеха в выбранной ими сфере деятельности, в отличие от 89,5 % респондентов второй группы, считают, что очень важно не завидовать удаче других людей. И у конкурентов, и у коллег всегда есть чему поучиться. Зависть разрушает изнутри, но она никак не способствует продвижению вперед. А если человек хочет добиться чего-то значительного в жизни, то он в первую очередь должен соревноваться с самим собой, а у коллег и конкурентов учиться чему-то новому, при этом не «копируя» других, а наоборот, привнося что-то новое в свою творческую и профессиональную деятельность.

Заключение. Таким образом, мы постарались не только рассмотреть такие категории, как «ценности» и «успех», но и акцентировать внимание на жизненных ценностях, преобладающих в структуре личности молодых людей, делающих первые шаги в освоении профессионального поля.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горькая, Ж. В. Психология ценностей : учеб. пособие / Ж. В. Горькая. – Самара : Самар. ун-т, 2014. – 92 с.
2. Содержание понятия «успешность» и показатели успешности обучающихся в процессе обучения [Электронный ресурс] // Знанию 2009–2022 – Режим доступа: <https://znanio.ru/pub/2569>. – Дата доступа: 05.04.2022.

УДК 373.201.342(043.3)

М. В. ХОМИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Важнейшим моментом в развитии ребенка раннего возраста является поступление в учреждение дошкольного образования. Происходит смена домашней обстановки, меняется окружение ребенка. Вместе с тем адаптационные возможности детей третьего года жизни ограничены, изменение среды и формы поведения в ней требуют от ребенка определенных усилий, что вызывает некоторые психологические трудности, которые способны повлиять на физическое, психологическое здоровье и в целом на личностное развитие ребенка. «Дети второго-третьего года жизни труднее, чем старшие, приспосабливаются к изменениям в укладе жизни, воспитательных мерах, связанных с поступлением в ясли, детский сад», – отмечает Н. Д. Ватутина [1, с. 10]. Иными словами, такая смена обстановки может спровоцировать стресс у ребенка.

Образовательная работа с воспитанниками в этот период должна носить единый и согласованный характер со стороны всех его участников. Ключевым моментом является организация воспитания и обучения детей с учетом их индивидуальных особенностей. Поэтому в данной работе представлены методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников третьего года жизни в период их адаптации к учреждению дошкольного образования.

Исследование проводилось в ГУО «Ясли-сад № 25 г. Бреста». В нем приняли участие 40 воспитанников третьего года жизни, из них 20 входили в экспериментальную группу (далее ЭГ), 20 – в контрольную (далее КГ). Основным методом исследования выступил педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, преобразующего и контрольного. Для выявления степени адаптации детей к учреждению дошкольного образования использовалась измерительная шкала факторов адаптации А. Остроуховой [2, с. 16].

В ходе исследования на констатирующем этапе педагогического эксперимента было установлено, что только у 5 детей ЭГ (25 %) и 7 детей КГ (35 %) отмечается легкая степень адаптации. Они активны, адекватно реагируют на воспитателя, имеют нормальный аппетит. По 7 воспитанников ЭГ и КГ (35 %) были отнесены нами к среднему уровню адаптации. В основном они имеют проблемы эмоционального характера и трудности, связанные со сном. У 6 детей ЭГ (30 %) и 5 КГ (25 %) – усложненная степень адаптации, что выражается в плаксивости, подавленном состоянии, беспокойном сне, выборочном аппетите. И 2 ребенка ЭГ (10 %) и 1 ребенок КГ (5 %) имеют дезадаптацию, связанную с неблагоприятным эмоциональным состоянием, тревожностью, иногда агрессией по отношению к окружающим, нарушениями сна и аппетита.

На преобразующем этапе педагогического эксперимента в ЭГ нами был разработан и реализован комплекс мероприятий, направленных на обеспечение благоприятной адаптации детей третьего года жизни к учреждению дошкольного образования. Работа проводилась в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе реализовывались три блока мероприятий: с детьми, их родителями и педагогами.

На подготовительном этапе работа с воспитанниками начиналась до поступления их в учреждение. С ними проводились адаптационные игры, прогулки, а родителям были даны рекомендации по подготовке детей к посещению учреждения, приближению домашнего режима дня к распорядку в учреждении дошкольного образования. В течение основного этапа с воспитанниками организовывались адаптационные игры, использовались сказко- и музыкотерапия. На занятиях по изобразительной деятельности наряду с традиционными применялись и нетрадиционные техники рисования. Использовались приемы формирования и поддержания обычаев и традиций группы (традиции утреннего приветствия, утреннего хоровода, поддержки друга и др.). С целью предотвращения трудностей и проблем в процессе адаптации воспитанников к учреждению дошкольного образования родителям предоставлялись рекомендации и правила поведения на период привыкания детей к учреждению. Эти рекомендации размещались в папке-передвижке «Чтобы малыш был здоров!». Педагогом-психологом проводились консультации с целью обеспечения родителей информацией и углублением знаний по вопросу «Особенности психического развития детей трех лет». Воспитатели совместно с другими специалистами учреждения дошкольного образования организовывали семинары-практикумы, на которых рассказывали и демонстрировали родителям игры, направленные на развитие социального познания, на успешное протекание адаптационного периода, заполняли листы адаптации. На заключительном этапе оценивалась степень адаптации детей.

После реализации разработанных мероприятий на контрольном этапе педагогического эксперимента проводилась повторная диагностика по изучению степени адаптации воспитанников к учреждению дошкольного образования. Было установлено, что в ЭГ легкая степень адаптации отмечается у 9 детей (45 %) (выше на 20 %). У них наблюдается нормальное эмоциональное состояние, аппетит, спокойный сон. 9 (45 %) воспитанников (показатель на 10% выше) находятся на среднем уровне адаптации, имея трудности в основном с аппетитом и сном. Для 2 детей (10 %) (ниже на 20 %) характерна усложненная адаптация, которая выражается в плаксивости, замкнутости и выборочном аппетите детей. Дети с дезадаптацией отсутствуют (показатель ниже на 10 %) (рисунок 1).

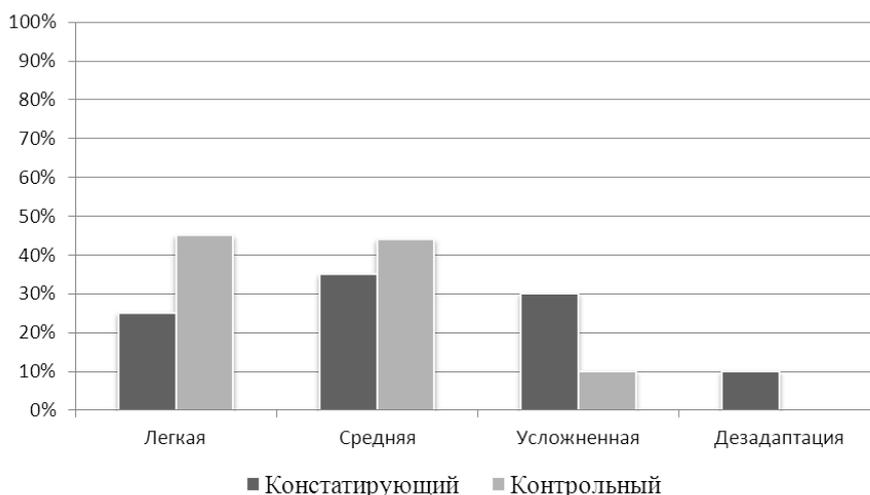


Рисунок 1 – Степень адаптации детей ЭГ

Для воспитанников КГ характерны следующие результаты: 6 детей (35 %) проходят адаптацию легко (показатель не увеличился), 8 (40 %) воспитанников испытывают некоторые трудности, связанные с эмоциональным состоянием, сном и аппетитом –

средний уровень (показатель увеличился на 5 %). 4 ребенка (20 %) чрезмерно плаксивы, капризны, с выборочным аппетитом, имеющие трудности со сном (ниже на 5 %). Для 1 ребенка (5 %) характерна дезадаптация (показатель не изменился) (рисунок 2).

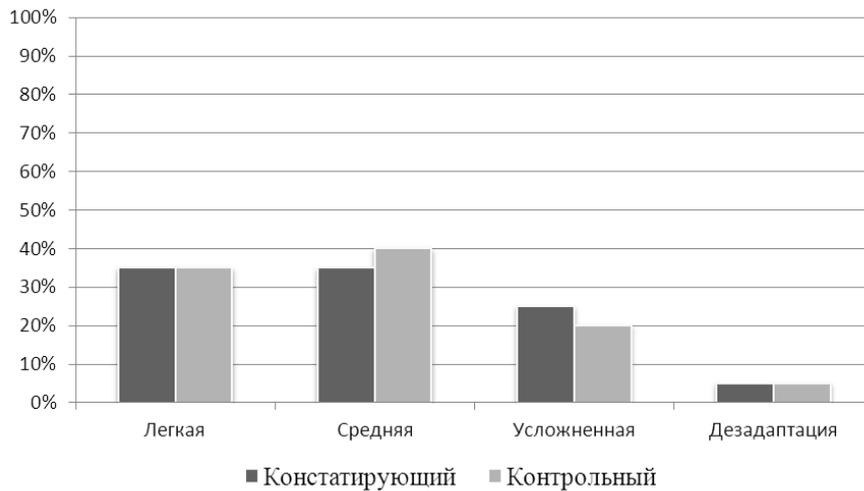


Рисунок 2 – Степень адаптации детей КГ

Таким образом, для успешной адаптации работа с детьми и их родителями должна проводиться до начала посещения учреждения дошкольного образования и включать приемы, обеспечивающие снятие психологической напряженности как у воспитанников, так и у взрослых. Определяющими психолого-педагогическими условиями успешной адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования являются: ознакомление родителей с условиями пребывания в учреждении, организация групп кратковременного пребывания, оптимизация взаимодействия детей в группе, совместная работа с родителями по оптимизации адаптации. Воспитатель должен постепенно привлекать каждого поступившего в учреждение ребенка к разным видам деятельности, проводимым в группе. При этом особенно важным является положительный эмоциональный настрой самих родителей, доверие к специалистам, уверенность в успешной адаптации ребенка. Дети раннего возраста не испытывают потребности в общении со сверстниками, поэтому самой значимой для него фигурой в ходе адаптации является воспитатель. От того, насколько он станет привлекательным для ребенка, будет зависеть успешность протекания адаптации. Продолжительность адаптации будет зависеть от особенностей нервной системы, индивидуальных темпов развития ребенка, его адаптивных возможностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2008. – 672 с.
2. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин ; ред. Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 384 с.