

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.217.3

**А. О. АПАНАСЁНОК**

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

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

**ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
КРУГЛОСУТОЧНЫХ ЗАГОРОДНЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ**

Проявления девиантного поведения не являются уникальными и новыми, однако их исследование становится особенно актуальным в настоящее время. В современном обществе взаимодействие личности, семьи и социума осуществляется в условиях качественного преобразования общественных отношений, которые вызывают не только позитивные, но и негативные изменения в различных сферах жизни.

Данная работа ставит перед собой цель определить на основе теоретических и эмпирических данных наиболее часто встречаемые проявления отклоняющегося поведения у подростков в условиях летних круглосуточных загородных детских оздоровительных лагерей (далее – ДОЛ).

Территориальные рамки исследования охватывают территорию Гродненской области Республики Беларусь. Работа предоставляет результаты исследования проявления девиантного поведения подростков 11–14 лет в загородных детских оздоровительных лагерях с круглосуточным пребыванием.

Сведения из теоретических источников были дополнены эмпирическими данными о проявлениях девиантного поведения подростками в ДОЛ Гродненской области, зафиксированные студентами УО «ГрГУ имени Янки Купалы» во время прохождения летних педагогических практик в 2019–2023 гг., а также результатами проведенных анкетирований и бесед с педагогами, выполнявшими функции воспитателей.

Теоретическую основу исследования составили работы таких отечественных ученых, как А. А. Кардабнев [1; 2], Т. В. Ничишина [3] и др.

Под девиантным поведением будут пониматься действия, не соответствующие заданным обществом нормам и типам, т. е. речь идет о нарушении любых социальных норм [3, с. 10].

Детские лагеря являются одним из самых распространенным в педагогической практике видов временных детских объединений (далее – ВДО). Отклоняющееся поведение подростков в ДОЛ имеет свою выраженную специфику, которая связана с особенностью функционирования временных детских объединений. Видообразующими признаками ВДО являются незнакомость состава, изолированность от внешних воздействий членов объединения и короткий срок функционирования. По мнению А. А. Кардабнева, специфика функционирования временных детских объединений приводит к особым характеристикам детских оздоровительных лагерей, таким как:

- большая скученность незнакомых или малознакомых детей в небольшом пространстве;
- длительное время взаимодействия подростков в неформальном общении;
- практически полное отсутствие контроля со стороны родителей;
- сложности педагогического управления подростками в условиях детского оздоровительного лагеря, особенно в вечернее и ночное время;

– отсутствие педагогического опыта работы в ДОЛ у педагогов, большую часть которых составляют студенты, проходящие летнюю педагогическую практику;

– высокая концентрация и плотность досугово-образовательной деятельности и межличностного взаимодействия подростков и др. [4].

Эти особенности функционирования временных детских объединений позволяют нам выдвинуть гипотезу, что при имеющихся фактах в ДОЛ значительно чаще подростки проявляют признаки девиантного поведения.

Для выявления случаев проявления девиантного поведения использовались различные исследовательские методы: включенное наблюдение, ретроспективные беседы с педагогами детских лагерей, анализ отчетной документации студентов ГрГУ имени Янки Купалы за 2019–2023 гг., проходивших практику в детских лагерях, результаты анкетирования студентов-практикантов ГрГУ имени Янки Купалы 2023 г.

В текстах отчетной документации студентов-практикантов зафиксированы примеры отклоняющегося поведения у подростков. Для исследования были проанализированы 286 отчетов, в каждом из которых были описаны многочисленные случаи девиантного поведения (в среднем более 150–200 на отряд из 16–20 человек, со сменой продолжительностью 18 дней). Данный факт показывает, что отклоняющееся поведение является более частым явлением в условиях детского оздоровительного лагеря с круглосуточным пребыванием, чем в других образовательных учреждениях.

Хронологические рамки исследования охватывают период с 2019 по 2023 г. (5 лет). География загородных лагерей, в которых были зафиксированы примеры отклоняющегося поведения, охватывают учреждения образования Гродненской области. Шесть учреждений являлись загородными стационарными детскими лагерями с круглосуточным пребыванием детей. Два учреждения являлись пришкольными лагерями, информация о которых была взята для сравнения. Средний возраст детей, которые отдыхали в изучаемых лагерях, – 11–14 лет, т. е. возраст первого и второго этапа подросткового периода (половой дифференцировки).

Средняя наполняемость отрядов в детских оздоровительных лагерях – 20–30 человек. На отряды с таким количеством детей чаще всего приходился один опытный педагог и два студента. С учетом особенностей возраста подростков и их количества можно предположить, что педагогические работники не могли постоянно контролировать поведение детей. Это особенно касается критического временного периода, такого как деятельность в вечернее и ночное время.

В сентябре 2023 г. было проведено анкетирование среди 45 студентов ГрГУ имени Янки Купалы, которые проходили практику в летнем лагере. По мнению студентов-практикантов, одной из основных проблем, с которой они столкнулись во время практики, являлось отсутствие достаточного опыта для контроля за поведением подростков и выполнения ими дисциплинарных требований в обстановке неформального взаимодействия в условиях загородного лагеря.

Важным фактором, снижающим эффективность педагогических воздействий, является незначительная возрастная дистанция между детьми и педагогами-практикантами. Возраст детей составлял 11–14 лет, а возраст практикантов – 19–20 лет. Это в совокупности с другими параметрами определяло невысокий уровень авторитетности педагогов для детей и, соответственно, существенно влияло на поведение детей.

Девиантные проявления в загородном лагере могут быть различными и не обязательно могут быть привязанными к половому признаку. Общепринято считать, что девиантное поведение может быть распространено только у мальчиков или только у девочек.

У мальчиков чаще могут встречаться такие девиантные проявления, как физическая агрессия, нарушение правил и порядка, участие в опасных приключениях, игры в военные сражения и т. д. Они могут быть более склонны к демонстрации силы, попыткам установления своего статуса в группе, а также к пренебрежительному отношению к авторитетам. У девочек, напротив, чаще могут встречаться девиантные проявления, связанные с манипуляциями, интригами, клеветой, желанием быть центром внимания. Девочки могут проявлять агрессию в форме исключения из группы, слухами о других девочках, подрывом доверия или дружбы.

Однако каждый ребенок уникален, и некоторые девиантные проявления могут быть присущи как мальчикам, так и девочкам. Важно помнить, что такое поведение часто является следствием каких-то негативных факторов в жизни ребенка (например, стресс, проблемы в семье, плохие отношения со сверстниками и т. д.), поэтому важно обратить внимание на причины и помочь ребенку справиться с ними [1; 2].

Анализ полученных нами данных показал, что факты проявления девиантного поведения встречаются чаще в тех случаях, когда с детьми работали только педагоги-практиканты без опытных педагогов (в 92 % случаев).

Полученные результаты исследования позволили уточнить, какие формы девиантного поведения подростков наиболее часто встречались в детских загородных лагерях с круглосуточным пребыванием. Можно заметить, что отмеченные случаи не соответствуют всем видам отклоняющегося поведения в условиях загородного лагеря.

Приведем пример одного из отрядов в загородном лагере. За время лагерной смены (18 дней) в отряде из 21 ребенка (мальчиков – 58 %, девочек – 42 %) в возрасте от 11 до 14 лет было зафиксировано 152 случая проявления отклоняющегося поведения. Сведения были получены через включенное наблюдение, анализ отчетной документации, анкетирование и беседу с педагогами. На основе анализа материалов исследования была установлена частота проявления отклоняющегося поведения (таблица 1).

Таблица 1 – Квантитативные характеристики проявлений девиантного поведения подростков

Пример	Количество случаев	Процент от всех случаев
Буллинг	78	52
Вандализм	5	3
Нарушение режима дня	9	6
Неподчинение правилам	86	57,3
Некорректные высказывания (сквернословие)	92	61,3
Вранье	28	18,6
Драка	66	44
Побег из отряда (лагеря)	5	3
Агрессивное поведение	68	45,3
Оскорбление взрослых	11	7,3
Подстрекательство на отклоняющееся поведение	7	4,6
Бросание вещами	24	16

В материалах исследования находим сведения о том, что один и тот же ребенок или группа детей могли за смену неоднократно проявлять признаки девиантного поведения. Что же касается того, кем чаще проявляются признаки девиантного поведения, то анализ данных выявил следующее (таблица 2).

Таблица 2 – Категории подростков с признаками девиантного поведения

Категория подростков	Количество случаев	Процент от всех выявленных случаев
Мальчики (индивид)	67	44,7
Девочки (индивид)	50	33,3
Группа детей	33	22
Группа мальчиков	20	13,4
Группа девочек	13	8,6

Анализ полученных данных позволил определить, что преимущественно в условиях летнего загородного лагеря девиантное поведение проявляют мальчики 13–14 лет. Наиболее часто встречаемые формы девиантного поведения подростков – драка, буллинг, сквернословие, агрессивное поведение и неподчинение установленным в лагере правилам.

Информацию о проявлении девиантного поведения в загородных ДОЛ мы сравнили со сведениями о пришкольных лагерях и периодом учебных четвертей. Результаты сравнения показали, что частота проявления девиантного поведения у подростков в условиях ДОЛ выше более чем в 3 раза на 100 человек.

Таким образом, основным фактором, влияющим на частоту и специфику проявления отклоняющегося поведения подростков в детских загородных лагерях с круглосуточным пребыванием, является специфика функционирования временного детского объединения.

Однако не все подростки в загородных лагерях проявляют девиантное поведение. Более 60 % подростков ведут себя адекватно и в соответствии с установленными правилами и нормами общества. Поэтому важно проводить работу по профилактике и коррекции девиантного поведения, сотрудничая с родителями и педагогами, чтобы создать безопасную и дружелюбную среду для всех участников загородного лагеря.

На основе представленных результатов целесообразно проведение отдельного исследования по поиску оптимальных форм профилактики девиантного поведения подростков в условиях летних круглосуточных ДОЛ.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кардабнев, А. А. Временность функционирования временных детских объединений как видообразующий признак / А. А. Кардабнев // Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: развитие временного детского объединения в современной социокультурной среде. – Минск, 2012. – С. 35–38.
2. Кардабнев, А. А. Основные направления совершенствования летней педагогической практики студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Кардабнев. – Минск, 1991. – 195 л.
3. Ничишина, Т. В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье [Электронный ресурс] / Т. В. Ничишина ; Нац. ин-т образования. – Минск, 2018. – 241 с. – Режим доступа: [https://adu.by/images/2019/02/2018\\_Nichishina\\_Prof\\_deviantnogo\\_poved.pdf](https://adu.by/images/2019/02/2018_Nichishina_Prof_deviantnogo_poved.pdf). – Дата доступа: 19.01.2023.

УДК 373.21

**Е. Г. БОЖКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

**ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО  
МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Математическое развитие детей дошкольного возраста – это качественные изменения в познавательной сфере личности, которые происходят в результате освоения детьми математических представлений и связанных с ними логических операций (Р. Л. Непомнящая). Для развития логического мышления ребенка старшего дошкольного возраста большее значение приобретают логико-математические игры.

В этих играх основная цель – развитие простейших логических способов познания, таких как сравнение, классификация, сериация и др.

Данный этап исследования посвящен разработке конспектов логико-математических игр для старшего дошкольного возраста.

Охарактеризуем некоторые разработанные игры.

*Игра «Где больше?»* (для игры на персональном компьютере)

Игровая цель – определить, на какой грядке больше помидоров.

Дидактическая цель – формировать умения группировать предметы по одному признаку.

Материал: цифры от 1 до 5 (расположенные сверху в ряд), 2 грядки (одинакового размера, расположенные внизу: одна – слева, другая – справа); овощи большие (4 штуки) и маленькие (5 штук), расположенные вперемешку.

Игровые правила:

- сосчитай количество больших помидоров и коснись нужной цифры (правильно 4);
- сосчитай количество маленьких помидоров и коснись нужной цифры (правильно 5);
- большие помидоры посади (перетащи) на грядку, которая слева;
- маленькие помидоры посади (перетащи) на грядку, которая справа;
- покажи ту грядку, где помидоров больше (правильно: та, которая справа).

Игровой результат: когда выполняешь все правильно, то раздаются аплодисменты, а если ошибаешься, то слышен топот.

Варианты: меняется количество овощей; помидоры могут отличаться по форме.

*Игра «Животные и фрукты»*

Игровая цель – определить, какое животное поселится в пересекающейся части двух кругов.

Дидактическая цель – формировать умения группировать предметы, учитывая одновременно два признака.

Материал: набор картинок с различными объектами (например, животные и фрукты разного цвета), лист бумаги с двумя кругами, которые расположены так, что они пересекаются друг с другом.

Игровые правила:

- всех животных положите внутри красного круга, а предметы желтого цвета – внутри синего;

– скажите, какие картинки лежат в каких областях и почему, используя слова «внутри», «вне», «животное», «желтый» и отрицание «не»;

– угадайте, какое животное находится в пересекающейся части двух кругов.

Игровой результат: выигрывает тот, кто допустит меньше всего ошибок.

*Игра «Найди домик»*

Игровая цель – расселить фигуры в свои домики.

Дидактическая цель – формировать умения группировать предметы по одному признаку.

Материал: по два нарисованных на бумаге пересекающихся круга красного и зеленого цветов, геометрические фигуры (круги и квадраты) красного и зеленого цветов.

Игровые правила:

– каждому дается лист бумаги с двумя «домиками» и много геометрических фигур разной формы и разного цвета;

– внутри красного домика нужно положить фигуры только красного цвета, а внутри зеленого домика – только круги;

– надо сказать, какую фигуру по форме и цвету ты положил внутри какого и вне какого из обручей.

Игровой результат: выигрывает тот, кто правильно нашел «домик» каждой фигуре.

*Игра «Растения»*

Дидактическая цель – формировать умения создавать группы предметов, учитывая два признака, и называть элементы множеств, находящиеся в области пересечения, объединения, разности.

Игровые правила:

– перед детьми вперемешку нарисованы различные фрукты и овощи разной величины;

– детям надо обвести красной линией все большие плоды, а синей – все фрукты;

– затем рассказать, где расположено какое растение, обладающее заданными свойствами, используя такие слова, как большой, внутри круга, фрукт и т. п.

Игровой результат: выигрывает тот, кто сделал меньше всех ошибок.

*Игра «Украсим елки»*

Игровая цель – подобрать нужные игрушки.

Дидактическая цель – формировать умения группировать предметы по двум признакам.

Материал: для каждого ребенка лист бумаги, на котором наклеены (нарисованы) две елки (большая и маленькая); игрушки для елки (большие и маленькие круглой формы и большие и маленькие треугольной формы).

Игровые правила:

– выбирать игрушки надо начинать по команде;

– большие игрушки надо «развесить» на большую елку;

– игрушки треугольной формы – на маленькую елку;

– рассказать, какие игрушки остались и почему.

Игровой результат: кто выполняет быстрее и все правильно, получает наклейку в свой блокнот.

Таким образом, из приведенных примеров видно, что логико-математические игры представляют собой привлекательное для детей средство для развития умений выполнять такие логические операции, как сравнение, классификация, объединение и разбиение объектов, для формирования представлений о множествах и операциях над ними.

УДК 376.37(075.8)

**А. И. БОРИСЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

### **ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

От уровня овладения детьми дошкольного возраста речью зависит выполнение важнейших социальных функций: успешность их обучения в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие. Уровень развития речи ребенка является решающим в развитии его личности. Тем более актуальна проблема речевого развития для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). «Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [2, с. 614]. М. М. Кольцова и М. С. Рузина так описывают проявления ОНР: «позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов, не развита связная речь» [1, с. 57].

Своевременное выявление ОНР и начало целенаправленной логопедической работы позволяют к старшему дошкольному возрасту вывести детей на IV уровень речевого развития, который в логопедии определяется как нерезко выраженное общее недоразвитие речи (далее – НВОНР). НВОНР характеризуется остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Незначительные нарушения всех компонентов языка и познавательной деятельности выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий. Дети старшего дошкольного возраста с НВОНР имеют недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует. Причина данного нарушения – органические поражения центральной нервной системы в результате воздействия различных неблагоприятных факторов на развивающийся мозг ребенка во внутриутробном и раннем периодах развития. Это могут быть травмы головного мозга, неврологические заболевания, генетические заболевания, неблагоприятные условия воспитания и обучения.

Основным проявлением НВОНР является неправильное использование грамматических конструкций, т. е. нарушение грамматического строя языка. Воспитанник с НВОНР может допускать ошибки в построении предложений, неправильно склонять имена существительные и прилагательные, использовать времена глаголов. Также можно отметить, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с НВОНР мы можем наблюдать недостаточный уровень сформированности связной речи, что является следствием нарушений грамматической системы языка.

Нарушение или низкий уровень развития грамматического строя языка, недостаточный уровень сформированности связной речи приводят к непониманию или искажению смысла высказывания, к невозможности правильного выражения своих мыслей,

что нарушает коммуникативную функцию ребенка и развитие его высших психических функций. В результате этого у воспитанника с НВОНР наблюдаются проблемы в обучении, социализации и дальнейшей жизни.

Следовательно, такое нарушение, как НВОНР, должно корректироваться, а для эффективной коррекции специалист должен знать особенности формирования грамматического строя языка и связной речи.

В своем исследовании мы изучали особенности формирования грамматического строя языка и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с НВОНР. Исследование проводило на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста». В нем приняли участие семь воспитанников с НВОНР и семь – с нормативным речевым развитием. В процессе обследования использовались «Методика обследования грамматического строя языка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломахи и «Методика обследования связной речи» В. П. Глухова. При обследовании грамматического строя речи у детей с НВОНР использовались задания на исследование состояния словоизменения и словообразования. В целях комплексного исследования связной речи дошкольникам предлагалась серия заданий, включающая: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложений по трем картинкам, связанным тематически; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок. Исследование проводилось во втором полугодии, до этого момента с детьми проводилась специальная коррекционная работа, которая могла улучшить в определенной степени различные показатели ребенка.

Результаты исследования показали, что высокий уровень сформированности грамматического строя речи и связной речи продемонстрировали двое детей с НВОНР и все семь воспитанников с нормативным речевым развитием. Эти воспитанники не имеют ошибок при словоизменении и словообразовании. Они правильно употребляют существительные в косвенных падежах, согласовывают прилагательные с существительными, употребляют предложно-падежные конструкции (с предлогами *в, на, под, над, за, перед, около*). Эти дошкольники не допустили ошибок в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, правильно образовали названия детенышей животных, приставочные глаголы и глаголы совершенного вида. Дети составляли предложения по отдельным картинкам; по трем картинкам, связанным тематически; также безошибочно составляли рассказ по картинке или серии сюжетных картинок.

Пять детей с НВОНР показали средний уровень сформированности грамматического строя речи и связной речи. У них наблюдались ошибки при словообразовании и словоизменении, трудности при составлении связного высказывания. Эти воспитанники свои ошибки самостоятельно не замечали и не предпринимали попыток их исправлять, в то время как дошкольники с нормативным речевым развитием свои ошибки замечали, пытались их исправить.

В словоизменении воспитанники с НВОНР наиболее часто допускали ошибки при употреблении существительных в косвенных падежах (*у меня нет кукол – у меня нет кукол, я рисую карандашом – я рисую карандашам*); при употреблении формы родительного падежа множественного числа существительных (*лист – листья, стул – стулей, ключ – ключев*); при употреблении словосочетаний – числительных два и пять с существительными (*пять домов – пять дома, два ключа – два ключ, два озера – два озеров*); при употреблении предложно-падежных конструкций (*кот на корзинке – кот внутри корзинки, кот около корзинки – кот рядом с корзинкой*).



В словообразовании дети с НВОНР чаще всего делали ошибки при образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (стол – *столичек*, одеяло – *одеялочко*); при образовании названий детенышей (у зайца – *кролик*, у белки – *белочка*, у коровы – *коровка*); при образовании приставочных глаголов (ходит – *ушел*, *пришел*); при образовании глаголов совершенного вида (рисовал – *рисует*, писал – *напишет*).

Исследование связной речи показало, что дети с НВОНР справляются с составлением законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию), но имеют затруднения в установлении лексико-смысловых связей между предметами и переносом их в виде законченной фразы-высказывания. Им требуется помощь при составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Также воспитанники с НВОНР нуждаются в помощи при выполнении задания «Закончи рассказ». И в случае оказанной помощи рассказы получаются достаточно информативными, хотя и имеются незначительные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики высказывания, присутствуют некоторые языковые трудности.

В ходе диагностики выраженных особенностей поведения у детей с НВОНР не наблюдалось. Такие дети были активны и энергичны, очень любопытны, быстро находили общий язык друг с другом, сразу шли на контакт.

В итоге выделено два вида отличий воспитанников с НВОНР и воспитанников с нормативным речевым развитием:

1. Отличия в сформированности грамматического строя речи. У детей с НВОНР наблюдались ошибки в словоизменении и словообразовании. У дошкольников с нормативным речевым развитием ошибки не были обнаружены.

2. Отличия в сформированности связной речи. У воспитанников с НВОНР имеются затруднения при составлении связного сюжетного рассказа. У детей с нормативным речевым развитием трудностей не выявлено.

На основании результатов проведенного эмпирического исследования были разработаны методические рекомендации по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с НВОНР. Логопедическая работа должна включать: 1) обогащение словаря в ходе ознакомления с новыми словами и лексическими группами; 2) обучение словообразовательным операциям (сложные слова: голубоглазый мальчик, белокрылый аист; прилагательные с различным значением соотношенности: плетеная корзина, марлевая маска; приставочные глаголы с оттеночными значениями: вылезать – влезать, подойти – отойти); 3) преобразование названий профессий мужского рода в названия женского рода (барабанщик – барабанщица); 4) преобразование одной грамматической категории в другую (писать – писатель – писательница – пишущий).

Таким образом, для успешной коррекционно-развивающей работы с детьми с НВОНР необходимо учитывать их индивидуальные особенности и потребности. Работа должна быть направлена на формирование грамматического строя речи и развернутого связного высказывания.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – М. : У-Фактория, 2006. – 224 с.

УДК 373.2

**А. В. БУРЧЫК**

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – В. М. Смаль, канд. філал. навук, дацэнт

**КАЗКА ЯК СРОДАК ПАЗНАВАЛЬНАГА РАЗВІЦЦЯ ДЗЯЦЕЙ  
ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ**

Пазнавальнае развіццё дзяцей прадугледжвае фарміраванне цікавасці, уяўленняў, творчай актыўнасці. Акуратна, ненавязліва і эфектыўна дасягнуць гэтага можна сродкамі казкі. Гэты літаратурны жанр абуджае фантазію, уяўленні, фарміруе цэласную карціну ведаў пра навакольны свет, садзейнічае ўдасканаленню маўленчых навыкаў. Казка з'яўляецца сродкам развіцця ўяўленняў, волі, мыслення, фарміравання светапогляду. Пазнаёміўшыся з казкай, дашкольнік атрымлівае адны з першых у сваім жыцці ўзоры ацэнкі паводзін герояў, аналізу ўчынкаў персанажаў, крытыкі іх характару. Казка – гэта аповед пра незвычайныя падзеі, і яе асноўная мэта забаўляльная. Пры гэтым яна дае важны жыццёвы ўрок. Казкі ўнікальныя сваім зразумелым зместам, адшліфаванай формай. Спакон веку слухачы запаміналі ад казачніка толькі тое, што лёгка запаміналася, уносілі сваё, аднак яно праходзіла праверку часам і пакаленнямі слухачоў. Дж. Зайпс у кнізе “Казка як міф, міф як казка” выказаў ідэю пра ўзнікненне жанру казкі як адказу на псіхалагічную ўскладненасць жыцця: “казка – адпачынак ад рэчаіснасці, суцяшэнне ці натхненне” [1, с. 73]. Сапраўды, казкі ў большасці сваёй маюць аптымістычны фінал, іх спрадвечу чытаюць перад сном, каб пазбавіць дзіця ад трывогі і страху, іх выкарыстоўваюць у тэрапеўтычных мэтах (казкатэрапія). Казка дапамагала маленькаму слухачу ўспрыняць ідэю магчымасці любога чалавека разбагацець, перамагчы, аднавіць справядлівасць, натхняла на актыўную змену сваёй жыццёвай сітуацыі, прычым без знешняй дапамогі, а толькі з дапамогай мараў, фантазіі, веры ў цуд.

Казка характарызуецца спецыфічнай паэтыкай. Ёй уласцівыя традыцыйная кампазіцыя (зачын, канцоўка, падзел персанажаў на добрых і злых, аптымістычны фінал) і стыль (узнёслы настрой, прытчавасць зместу, сюжэтныя паўторы, неверагоднасць падзей, хуткая змена калізій). Дзяцей вучаць адпаведна ўспрымаць гэты жанр – спачуваць, суперажываць героям, бачыць іх добрыя і дрэнныя ўчынкі, даваць ім уласную ацэнку, разумець рысы характару персанажаў, усведамляць, што пачутае з'яўляецца вымыслам, які прымушае задумацца, захапляцца добрым і асуджаць зло.

Важным з'яўляецца і пазнавальны падтэкст. З дапамогай тэксту казкі дзеці знаёмяцца з навакольным светам, з новымі рэаліямі, з'явамі, эмоцыямі, ненавязліва выказваюць свае адносіны да акаляючага свету. Пазнанне праз казку дазваляе дзіцяці ўявіць бязмежнасць і шматстайнасць наваколля, зразумець узаемазалежнасць розных працэсаў, прадметаў і з'яў. У старэйшым дашкольным узросце абуджаецца ў дзіцяці цяга і патрэба ў пазнавальных зносінах з дарослымі, дашкольнікі задаюць безліч пытанняў, нярэдка пераходзяць да іншага пытання, нават не слухаючы адказу дарослага. Да гэтага ўзросту амаль ва ўсіх дзяцей на дастатковым узроўні фарміруецца наглядна-вобразнае мысленне. Яны значна лепш узнаўляюць тыя вобразы, якія атрымалі з казак ці апавяданняў дарослых. Яны па-ранейшаму змешваюць рэальнае і казкавае, а фантастычныя вобразы для іх становяцца рэальнымі і эмацыйна насычанымі. Менавіта таму дашкольны ўзрост называюць яшчэ “ўзростам фантазёраў”,

“узростам казкі” (Г. Ф. Шабаева). Пераказ дашкольнікамі казкі стымулюе развіццё памяці, фантазіі, творчай актыўнасці. Дзеці вучацца даваць у аповед нешта сваё, выказаць словамі і эмоцыямі ўласныя адносіны да казкавай гісторыі. Казкі з’яўляюцца бліскучым механізмам развіцця эмацыйнасці і выразнасці маўлення. Яны вучаць адчуваць танчэйшыя нюансы настрою герояў, спачуваць, любіць, быць удзячным, радавацца поспехам, не гараваць праз страты, быць рашучым. Мова казак насычана сродкамі эмацыйнай выразнасці. Гэта і суфіксы памяншэння і павелічэння (вузенькі масточак, аграменныя вачышчы), сродкі мастацкай выразнасці (метафары, параўнанні, гіпербалы, эмацыйныя фразеалагізмы, прыказкі, крылатыя выслоўі, градацыя, паўторы). Асаблівы настрой стварае тыповы для казак прыём псіхалагічнага паралелізму (апісанне прыроды адпавядае эмацыйнаму стану персанажа), які развівае вобразнасць мыслення. Дзякуючы казкавым тэкстам, дзеці вучацца пазбаўляцца негатыўных эмоцый, успрымаць гумар, іронію, смяяцца з недарэчных учынкаў, эмацыйна адгукаюцца на камічнае.

Казкі ўтрымліваюць велізарны разважальны падтэкст. Іх асноўная мэта – пазабавіць дзіця, зацікавіць мастацкім словам. Адначасова казкі яшчэ і ненавязліва выхоўваюць. Яны ўтрымліваюць у сабе кодэкс маральных прынцыпаў, выпрацаваных народамі за стагоддзі. Казкі даюць прыклад, як правільна паводзіць сябе ў складаных жыццёвых сітуацыях, як неабходна рэагаваць на несправядлівасць, як весці зносіны са злымі, нядобрымі людзьмі. Па сутнасці, казка вучыць мякка – на памылках іншых. Яна паказвае маленькім слухачам, што ў жыцці шмат недарэчнага, неідэальнага, жорсткага. Дзеці маюць магчымасць сутыкнуцца з подласцю, зайздасцю, хлуснёю, чалавечай смерцю, аднак пры гэтым яны могуць адчуць ненатуральнасць, казкавасць апісанага свету. Паводле назіранняў педагогаў (Г. В. Луцэнка, В. А. Мясеедава), “выхаванне казкай – метады крытычнага мыслення, самапазнання, які развівае здольнасць думаць, дазваляе выхоўваць не пакараннем, а словам” [2, с. 101].

Дзіцячыя казкі каштоўныя ўзорнай мовай. Новыя выданні казак звычайна адаптаваны для дзяцей: у іх адсутнічаюць архаізмы, словы-паразіты, неалагізмы, іншамоўныя, дыялектныя словы. У многіх тэкстах даюцца прыклады цудоўных сціслых дыялогаў. У казках паказваецца, як можна паступіць у канфліктнай сітуацыі, як пачаць гутарку, як папрасіць прабачэння. Дзецям малодшага дашкольнага ўзросту цяжка доўга слухаць выхавачеля, аднак пры гэтым яны могуць параўнальна доўга слухаць казку, адпаведную свайму ўзросту. Менавіта таму казкі з’яўляюцца адным з першых узораў звязнага маналагічнага маўлення, якія адэкватна ўспрымаюцца дашкольнікамі. Акрамя таго, з дапамогай казкі прадуктыўна ўдасканалваецца важнейшы элемент звязнага маўлення – паслядоўнасць выкладу думак, сюжэтных адносін (прасторавых, часавых, прычынна-выніковых). У выказваннях на вольную тэму дзеці дашкольнага ўзросту нярэдка прапускаюць пэўныя элементы падзей, блытаюць паслядоўнасць падзей, не разумеюць прычыннай сувязі ў выказванні. Дзеці вучацца разумець сэнс падзей, лагічна і спланавана выказваць думкі, г. зн. авалодваюць важным уменнем ажыццяўляць асэнсаваную прадуктыўную маўленчую дзейнасць. З дапамогай казкі прадуктыўна фарміраваць камунікатыўныя ўменні слухаць, задаваць пытанні, калектыўна разважаць, падтрымліваць дыялог, выказваць сваю пазіцыю, згаджацца з чужымі меркаваннямі, пазбягаць спрэчкі, рабіць вывад.

Апытанне 54 выхавальнікаў устаноў дашкольнай адукацыі г. Брэста паказала, што пераважная большасць педагогаў (88 %) чытае, а не пераказвае казкі, 76 % апытаных не аналізуе зместу твора, а сярод тых, хто звяртаецца да элементарнага аналізу тэксту, многія не акцэнтуюць увагу дзяцей на сродках эмацыйнай выразнасці,

пачуццях і эмоцыях персанажаў, не вучаць суперажываць героям. Нязначная колькасць педагогаў звяртаецца да казкі як сродку фарміравання правільнага інтанацыйнага афармлення маўлення (гучнасць, тэмп, інтанацыі) у залежнасці ад сітуацыі. Шэраг рэцыпіентаў (42 %) пры падборы казкі для дашкольнікаў не ўлічвае ўзросту дзіцяці. Многія апытаныя (52 %) не праводзяць паралель паміж казкавым зместам і акаляючым жыццём, што зніжае пазнавальны эффект дадзенага жанру.

Педагогі найчасцей звяртаюцца да чытання казкі, пераказу твора дзецьмі, разгляду ілюстрацый, малявання выяў па казцы, пры гэтым не асвойваюць камунікатыўны патэнцыял гэтага жанру для развіцця дыялагічнага маўлення. Здольны рэгуляваць інтанацыйнае афармленне маўлення (гучнасць, тэмп, інтанацыі) у залежнасці ад сітуацыі. Выкарыстанне казак як на спецыяльна арганізаваных занятках, так і ў штодзённай дзейнасці дашкольнікаў прадугледжвае шырокі арсенал метадаў і прыёмаў (чытанне, гутарка, інсцэніраванне, апісанне ілюстрацый, маляванне, гульні-драматызацыі, пераказ (выбарачны, ролевы, па ілюстрацыях, па рэпрадукцыях), уяўны дыялог, напісанне ліста герою), якія спрыяюць пазнавальнаму развіццю дзяцей. Так, казка “Два маразы” дае звесткі аб занятках сялян і іх лексіконе (сані, кросны, кажух, пан, малацьба, нарыхтоўка дроў), казка “Пузыр, саломіна і лапаць” знаёміць з якасцямі розных матэрыялаў (гараць, тонуць, мокнуць), казка “Кот Максім” вучыць пазітывізму ва ўзаемастасунках, казка “Як кот звяроў напалохаў” вучыць ладзіць станоўчыя ўзаемаадносіны з сябрамі, казкі “Ад крадзенага не пасысееш”, “Не сілай, а розумам” знаёмяць дзяцей з маральнымі нормаў народа, казкі “Пра быка і яго сяброў”, “Верабей і мыш”, “Жаронцы”, “Лёгкі хлеб”, “Лісіца-хітрыца”, “Селянін, мядзведзь і лісіца” – з беларускай прыродай. Сістэматычнае выкарыстанне казак як на занятках, так і ў драматычнай, музычнай, фізкультурнай, побытавай дзейнасці дазволіла многім дзецям пазбавіцца манатоннасці вымаўлення, нармалізаваць маўленчыя паўзы, тэмп і інтанацыі. Завучванне тэкстаў казак паралельна з рухамі спрыяла развіццю памяці і ўяўленняў дзяцей, што дабрэтворна ўплывала на развіццё звязнага маўлення.

Такім чынам, з дапамогай казкі эфектыўна фарміраваць літаратурную культуру і чытацкую зацікаўленасць, удасканалваць важнейшыя маўленчыя навыкі (пераказу, інсцэніравання, творчага апавядання, завучвання на памяць праявітых тэкстаў, фармулёўкі пытанняў), развіццё псіхалагічных якасцей (памяці, уяўленняў, абстрактнага мыслення), пэўныя інтэлектуальныя здольнасці (паслядоўна фармуляваць думкі, клапаціцца пра ўспрымальнасць і цікавасць выказвання для суб’ядніка, даваць ацэнку пачуццям), задавальняць асобныя камунікатыўна-пазнавальныя патрэбы падчас маўленчых зносін і гутаркі па змесце казкі. Практыка выкарыстання казкі ў пазнавальным развіцці дзяцей сведчыць пра эфектыўнасць і мэтазгоднасць у дадзенай працы сумесных відаў дзейнасці (гульні-інсцэніроўкі, прайграванне праблемных сітуацый, інсцэніраванне, мадэляванне, творчыя сачыненні, аналітычныя гутаркі, творчыя заданні) пры ўмове актывізацыі маўленчай актыўнасці дзяцей (нагляднасцю, пытаннямі, персанальнымі зваротамі, сюрпрызнымі момантамі).

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Zipes, J. Breaking the Disney spell / J. Zipes // Fairy Tale as Myth – Myth as Fairy Tale. – Lexington : The University Press of Kentucky, 1994. – 95 s.
2. Мясоедова, В. А. Роль сказок в воспитании детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / В. А. Мясоедова, А. В. Луценко. – Режим доступа: <https://apni.ru/article/6352-rol-skazok-v-vospitanii-detej-doshkolnogo-voz>. – Дата доступа: 12.01.2024.

УДК 376.37(075.8)

**П. С. ГОЛОВАЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

### **СОСТОЯНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И РЕЦЕПТИВНОГО ЗВЕНА РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

К старшему дошкольному возрасту у детей формируются все стороны речи. Завершается формирование правильного звукопроизношения и фонематического восприятия, обогащается лексический запас, развивается связная речь. Увеличение пассивного и активного словарей ребенка осуществляется за счет освоения всех частей речи, но преимущественно благодаря существительным и прилагательным, которые обозначают предметы, их свойства и качества. Речь обогащается собирательными существительными, прилагательными, описывающими предметы. Л. А. Боровцова и Л. Ф. Козодаева подчеркивают, что именно на данном этапе онтогенетического развития завершается процесс овладения фонетико-фонематической стороной речи, формирования представлений о слоговой структуре слова, умения произносить слова различной слоговой структуры [1, с. 115].

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте к концу дошкольного возраста не формируется правильное звукопроизношение и восприятие фонем. Это нарушение впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как фонетико-фонематическое недоразвитие речи. «Фонетико-фонематическое недоразвитие понимается как нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем» [2, с. 10]. Следствием данного нарушения могут быть нарушения письменной речи в младшем школьном возрасте. Поэтому необходимо выявлять фонетико-фонематическое недоразвитие (далее – ФФН) в старшем дошкольном возрасте, проводить соответствующую коррекционную работу с целью упреждения нарушений чтения и письма.

Исходя из вышесказанного, в своем исследовании мы изучали состояние звукопроизношения и рецептивного звена речевой системы у детей старшего дошкольного возраста с ФФН. Исследование проводилось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста». В исследовании приняли участие четыре воспитанника с ФФН и четыре с фонетическим нарушением.

Исследование показало, что несформированность звукопроизношения у дошкольников с ФФН проявляется по-разному. Наиболее типичными нарушениями являются:

- не сформировано произношение сонорных, свистящих и шипящих звуков;
- из форм нарушения звуков преобладают искажения и замены, реже встречаются отсутствие и смешение;
- более сложные по артикуляции звуки заменяются простыми (свистящие и шипящие [с], [ш] заменяются губно-зубным [ф]);
- смешение звуков заключается в том, что изолированно в слогах и словах дети произносят звуки правильно ([с] – Саша, [ш] – шапка), а во фразовой речи взаимозаменяют их («У Шаши сапка»);
- для искажения звуков характерно межзубное и боковое произношение.

Перечисленные дефекты звукопроизношения у некоторых ребят сочетаются.

Нарушения рецептивного звена у детей с ФФН проявляются в следующем:

1. Не могут выделить нарушенные в произношении звуки из слова.
2. Допускают ошибки в определении первого и последнего звуков в словах. Так, в слове *мак* все испытуемые правильно назвали звуки. Можно предположить, что именно это слово к моменту проведения исследования разбиралось на занятии по образовательной области «Подготовка к обучению грамоте», так как в остальных словах (дом, топор, ландыш, самолет, палец) дети допускали ошибки.
3. Затрудняются в определении последовательности и количества звуков в словах. Например, один ребенок сказал, что в слове *дым* два звука и назвал [ды]. Два воспитанника определили количество звуков, но назвать их правильно не смогли, выделяя [ды], [до], [мы]. Один ребенок сказал, что в данном слове четыре звука и назвал [ды], [мы].
4. Составляют слова из последовательно данных трех звуков (*н, о, с*); при усложнении речевого материала образовать слова не могут (*л, у, ж, а; т, а, п, к, и*).

Исследование показало, что воспитанники с ФФН допустили следующие ошибки в дифференциации звуков, несмешиваемых в произношении: мошка – ножка, банка – банька и мышка – мишка. При дифференциации звуков, смешиваемых в произношении, дошкольники сделали ошибки в следующих словах: угорь – уголь, лиса – лица, луша – лужа, кочка – кошка, миска – мишка, речка – редька. Исследование слухо-произносительной дифференциации звуков показало, что дети правильно воспроизводят ряды из двух слогов, но делают ошибки в рядах из трех слогов.

Дошкольники с ФФН сделали много ошибок в отборе картинок, в названиях которых есть заданный звук. Например, на звук [с] один из испытуемых взял следующие картинки: зубы, санки, шапка, зебра, каштан, стакан, а картинки, на которых нарисованы сапоги, солнце, оставил. Второй ребенок взял такие картинки со звуком [с]: санки, сапоги, зонт, стакан, жук, а картинки с изображением стакана, солнца и санок не взял. У детей с ФФН возникли трудности и в подборе слов на заданный звук. Так, на звук [ш] воспитанники называли слова: жук, щука, сумка, замок, часы.

Обследование воспитанников с фонетическим нарушением показало, что у них отмечаются дефекты произношения сонорных, свистящих и шипящих звуков в форме искажений. У одного ребенка отмечена элизия звука [р]. Рецептивное звено речи у данной категории испытуемых сохранно.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод том, что у воспитанников с ФФН нарушено как воспроизводство фонем, так и их восприятие. Эти дошкольники нуждаются в целенаправленной коррекционно-педагогической помощи, так как расстройства устной речи в данном случае обязательно отразятся на письме. Дошкольники с фонетическим нарушением также требуют коррекции, хотя их дефекты звукопроизношения не скажутся на овладении письмом и чтением. Но правильное воспроизведение звуков – это залог успешности человека в любой деятельности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Боровцова, Л. А. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста / Л. А. Боровцова, Л. Ф. Козодаева // Гаудеамус : психол.-пед. журн. – 2015. – № 1. – С. 111–120.
2. Соловьева, Л. Г. Логопедия : учеб. и практикум для вузов / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 191 с.

УДК 376.37(075.8)

**А. П. КЛИМУК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

## **ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА**

Нарушение речи оказывает негативное влияние на все сферы жизни ребенка, в первую очередь на готовность к обучению, в школьном возрасте – на возможность выбора образовательного маршрута, и во многих случаях влияет на его психологический комфорт, эмоционально-волевую сферу. Нарушения устной речи закономерно приводят к расстройствам чтения и письма. Проблема нарушения письменной речи у младших школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний. Нарушения письма составляют значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся школ. Это нарушение является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних.

У учащихся младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи присутствуют нарушения грамматического строя речи. Это обусловлено тем, что дети не до конца различают на слух фонемы, близкие по артикуляционным и акустическим признакам. «Кроме того, владея крайне ограниченным словарным запасом, ребенок не понимает значений некоторых даже самых простых слов и исходя из этого искажает их, пропускает, заменяет, смешивает. Недостаточная сформированность грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении, согласовании и др.» [1, с. 172].

Из-за того, что лексический запас слов у детей с нарушениями чтения и письма ограничен, дети часто нужное, но малознакомое слово заменяют другим, привычным для них, однако оно может быть совершенно не подходящим по значению. Приведем в качестве примера образование прилагательных от существительных: *дверь из фанеры – «деревянная» дверь, плита из чугуна – «железная, пластмассовая».*

Младшим школьникам с нарушениями письменной речи, из-за того что у них есть трудности в формировании таких процессов, как словообразование и словоизменение, тяжело подобрать картинку к тексту, сложно даются пересказы текстов, в основном идет работа с ответами на вопросы по тексту. Детям трудно дается анализ связей в сложных предложениях. «В предложениях на установление причинно-следственных связей ученикам трудно дается выбор правильного варианта фразы: “*Стало тепло, потому что выглянуло солнышко*” и “*Выглянуло солнышко, потому что стало тепло*”. Обе фразы воспринимаются как верные в силу формально-грамматической правильности их построения» [2, с. 63].

Учитывая особую значимость грамматического строя языка в овладении письменной речью, в своем исследовании мы изучили и сравнили особенности грамматического оформления устного и письменного высказывания учащимися младшего школьного возраста с нарушениями письма и чтения. Исследование выполнялось в государственном учреждении образования «Средняя школа № 5 г. Бреста». В нем участвовали обучающиеся 3-х классов – четыре ребенка с нарушениями письменной речи и четыре

с нормальным речевым развитием. В данной работе мы изучали овладение учащимися синтаксическим уровнем языка в устной речи и в процессе чтения.

**Исследование синтаксического строя устной речи.** При составлении рассказа по картинкам дети с нарушениями письменной речи (три ребенка) употребляли как односоставные, так и двусоставные предложения (*Смотрят на карту. Сидят* – односоставное, *Мальчики вышли гулять* – двусоставное; *И им страшно было* – односоставное, *И собака разрыла яму* – двусоставное; *Встали. Сели* – односоставное, *Мальчики пошли на пикник* – двусоставное); один ребенок составлял рассказ из двусоставных предложений (*Потом к ним прибежала собака. Потом они испугались и убежали*).

В группе обучающихся с нормальным речевым развитием дети также составляли односоставные и двусоставные предложения. Три ученика составляли и односоставные, и двусоставные предложения (*Пришли друг к другу домой* – односоставное, *Мальчики пошли гулять и заблудились* – двусоставное; *Испугались* – односоставное, *Потом выбежала собака* – двусоставное; *Сели на пенёк* – односоставное, *Выходит собака Вовы* – двусоставное), один ученик составлял только двусоставные предложения (*Потом из кустов выскочила их собака*).

Дети с нарушениями письменной речи составили как распространенные, так и нераспространенные предложения (*Мальчики пошли на пикник* – распространенное, *Они сидели* – нераспространенное; *Потом они достали карту* – распространенное, *Шли мальчики* – нераспространенное; *Они пошли в лес* – распространенное, *Мальчики вышли гулять* – нераспространенное; *Два мальчика пошли на пикник* – распространенное, *Они испугались и убежали* – нераспространенное).

Трое учащихся с нормальным речевым развитием использовали как распространенные, так и нераспространенные предложения (*Мальчики пошли гулять и заблудились* – нераспространенное, *Они увидели, что в кустах что-то шевелится* – распространенное; *Они заблудились* – нераспространенное, *Увидели кого-то в кустах* – распространенное; *Наступила ночь* – нераспространенное, *Побежали они обратно, пришли домой и все* – распространенное). Один ученик составил рассказ только из распространенных предложений (*Они пошли коротким путем и заблудились в лесу*).

У всех детей и с нарушениями письменной речи и с нормальным речевым развитием предложения в рассказе были неосложненными. Так, ученики с дисграфией составили следующие неосложненные предложения: *Им страшно; Потом они сели на дуб; К ним побежала собака; Потом они испугались и убежали*. Дети, не имеющими речевых расстройств, были составлены такие неосложненные предложения: *Она отвела их домой; Выходит собака Вовы; Что-то начало шевелиться в кустах; Мальчики побежали играть с собакой*.

У детей с нарушениями письменной речи предложения включали от 1 до 11 слов. Например, один учащийся минимально в предложении использовал одно слово: *Сидят*, а максимально четыре слова: *Они пошли в лес*. Один ребенок минимально использовал в предложении два слова: *Шли мальчики*, а максимально пять слов: *Потом они сели на дуб*. Один учащийся составлял предложения минимально из одного слова: *Встали*, а максимально из семи слов: *И они испугались и побежали от собаки*. Один ребенок минимально использовал пять слов в предложении: *Два мальчика идут на пикник*, а максимально 11 слов: *Два мальчика смотрят на карту и думают, куда им идти дальше*.

Такое же количество слов (от 1 до 11) было отмечено и в предложениях учащихся с нормальным речевым развитием. Одна девочка минимально использовала четыре



слова в предложении: *Они очень сильно боялись*, а максимально 11 слов: *И они побежали за собакой, и собака их привела к дому*. Один мальчик составлял предложение минимально из двух слов: *Наступила ночь*, а максимально из семи слов: *Взял Вова собаку и пошли в лес*. Одна девочка минимально в предложениях использовала три слова: *Потом выбежала собака*, а максимально семь слов: *Они увидели, что в кустах что-то шевелится*. Одна ученица составляла минимально предложения из одного слова: *Испугались*, а максимально из четырех слов: *Она отвела их домой*.

Все ученики с нарушениями письменной речи в построении предложений использовали управление как один из типов словосочетаний: *Смотрят на карту*; *Потом они сели на дуб*; *И они испугались и убежали от собаки*; *Два мальчика идут на пикник*. Согласование как один из типов словосочетаний никто из четырех учащихся не использовал. Такой тип словосочетаний, как примыкание, использовали в своей речи два ученика: *И им страшно было*.

Один учащийся с нормальным речевым развитием использовал в своей речи все типы словосочетаний в предложениях: *И они побежали за собакой, и собака привела их к дому* – управление, *Они пошли коротким путем и заблудились в лесу* – согласование, управление, *И они очень сильно боялись* – примыкание. Один учащийся использовал только управление (*Сели на пенёк*), остальные типы словосочетаний в своих предложениях не использовал. Две девочки использовали управление и примыкание (*Они увидели, что в кустах что-то шевелится*, *Увидели кого-то в кустах* – управление, *Пришли друг к другу домой*, *Она отвела их домой* – примыкание). Согласование они в своей речи не использовали.

Наличие аграмматизмов при составлении рассказа у детей с нарушениями письменной речи проявлялось у троих учеников: *Они обрадовалась* – неправильное окончание; *...пришел собака* – неправильное окончание; *Они сидели. Встали. Сели* – пропуск членов предложения. У одного ученика аграмматизмов в речи не наблюдалось, однако у него неполностью был составлен рассказ.

Говоря о детях с нормальным речевым развитием, видим, что у двух учеников не наблюдалось аграмматизмов при составлении рассказа, а у двух других – присутствовали аграмматизмы: *Кто-то в кустах, испугались они. Испугались они* – повтор предложений; *Пришли друг к другу домой* – пропуск главного члена предложения.

**Сформированность навыка чтения.** В группе детей с нарушениями письменной речи один ребенок прочитал текст целыми словами. Один ребенок прочитал текст целыми словами с переходом на слоговое при чтении трудных слов: *за-бле-стела, заме-д-ли-лось, по-верх-нос-ти*. Два ученика прочитали текст послоговым чтением: *за-рос-лях, че-ре-мухи, ши-ро-кий, мя-г-ком, жи-во-т-ный, жур-чит, сол-нце, дру-гие, ру-чьи, глу-бже, реч-кой*. Соответственно, у ребенка, прочитавшего текст целыми словами, наблюдался быстрый и выразительный темп чтения, а у учеников, овладевших только послоговым способом чтения, темп был медленный и монотонный.

Характер ошибок наблюдался у всех четырех учеников: пропуски букв (*забелетел* – заблестела, *звока* – звонко, *широки* – широкий, *спеши* – спешит, *поселись* – поселились, *растеним* – растениям, *выбе* – выбежал, *различны* – различный), перестановки букв (*он* – но, *солнце* – солнце), пропуски букв, слогов (*широ* – широкий, *стави* – становится, *полись* – поселились); добавление букв (*забелетел* – заблестела, *поверхности* – поверхности), замены букв (*заблястела* – заблестела, *шири* – шире, *мягкой* – мягком, *вода* – воды, *растением* – растениям), искажение слов (*знак* – звонко, *жураж* – журчит).

Три ученика пересказали прочитанный текст кратким образом с помощью наводящих вопросов, один ученик не смог пересказать прочитанное. Все четыре ученика не понимали значения слов *черемуха, ручеек, ил*.

В группе детей с нормальным речевым развитием три ученика читали целыми словами, один ученик читал целыми словами с переходом на слоговое при чтении трудных слов: *бе-ре-гите, быст-рый, жур-чит, за-ро-слях, ши-рокий, вне-ред, шум-ному, глу-бже, те-че-ние, ра-зли-чные, бо-гство*. У двух учеников – средний темп чтения, а у двух остальных – быстрый. Два ученика читают монотонно, а два – выразительно.

Один ученик не допустил ошибок при чтении. У одного ученика отмечались такие ошибки чтения, как пропуски букв (*лу – луг, все – всех*) и перестановка букв (*замедляется – замедлилось*), а у двух учеников характер ошибок проявлялся в неправильной постановке ударения в словах (*зарóслях, черемúхи, замедлilось, илé, бéрегу*). У двух учеников пересказ текста был краткий, а у двух – полный. Все четыре ученика понимали смысл всех слов.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что у учащихся младшего школьного возраста обнаруживается аграмматизм как в устной, так и в письменной речи, что обуславливает необходимость проведения целенаправленной логопедической работы по его преодолению, включающей три этапа:

Первый этап – формирование навыка построения связных высказываний, закрепление навыков словообразования, формирование продуктивных и простых по семантике форм слов.

Второй этап – усвоение различных способов связи слов в словосочетаниях и предложениях, работа над словообразованием непродуктивных форм слов, формирование наиболее сложных для детей непродуктивных форм словоизменения.

Третий этап – усвоение наиболее сложных для детей способов связи слов в словосочетаниях и предложениях, уточнение знаний о непродуктивных формах словообразования, закрепление сложных для учащихся непродуктивных форм словоизменения.

Выполненное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Полученная речевая продукция является ценным материалом для изучения и анализа состояния грамматического строя речи у младших школьников с нарушениями чтения и письма и разработки методических материалов по формированию грамматического оформления высказывания у данной категории обучающихся.

2. У учащихся младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи грамматические ошибки в устной и письменной речи носят стойкий, повторяющийся, специфический характер, преодоление чего возможно только в условиях систематической коррекционной работы.

3. Основными направлениями преодоления аграмматизма у учащихся младшего школьного возраста являются формирование навыков словоизменения, словообразования и построения предложений. Также должна проводиться работа по пополнению словарного запаса детей различными частями речи. Педагогу следует уделить особое внимание правильному пониманию детьми семантики слов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

2. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : кн. для логопедов / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

УДК 373.21

**Д. А. КРАГЕЛЬ, Д. М. ПАНЬКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

## **ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Мы предположили, что, слушая сказки, дети переносят этот интерес и на познание математической стороны окружающего мира, поэтому использование сказок может служить средством развития математических представлений у детей среднего дошкольного возраста. На первом этапе исследования рассмотрены теоретические аспекты этой проблемы.

На данном этапе исследования мы поставили цель выявить, как повлияет на уровень математического развития решение задач по формированию математических представлений у детей среднего дошкольного возраста в процессе занятий из образовательной области «Художественная литература».

Педагогический эксперимент проводился в средней группе ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». На первом этапе эксперимента нами разработаны задания для детей. Для диагностики компетентности дошкольников по образовательной области «Элементарные математические представления» использовались имеющиеся в детском саду методические разработки И. В. Житко [1], развивающие задания из пособия «Дружно играем – себя развиваем» М. В. Мазуровой, а также диагностические таблицы В. П. Новиковой [2, с. 83–85].

Охарактеризуем методику выявления представлений и умений детей пятого года жизни по образовательной области «Элементарные математические представления».

1. С целью выявления умения отсчитывать предметы в соответствии с образцом педагог предлагает ребенку отсчитать столько игрушек, сколько геометрических фигур лежит перед ребенком.

2. Для выявления умения определять равенство или неравенство групп предметов, находящихся на разном расстоянии друг от друга, и умения отсчитывать предметы в соответствии с названным числом педагог предлагает ребенку отсчитать четыре игрушки и выложить их в ряд. Затем выкладывает под ними ряд из пяти геометрических фигур, стараясь расположить их ближе друг к другу, чтобы ряд казался короче, чем ряд игрушек. Вопросы: Поровну ли игрушек и геометрических фигур? Как это проверить? (обращается внимание, как ребенок устанавливает равенство или неравенство групп предметов с помощью приемов наложения, приложения или сравнивая числа).

3. Для выявления умения соотносить количество предметов с цифрой педагог предлагает ребенку рассмотреть рисунки и просит расставить цифры так, чтобы они обозначали количество предметов в каждом ряду.

4. Выявление умений использовать порядковый счет состоит в рассматривании ребенком рисунков и в ответе на вопросы типа «Кто каким по счету стоит?».

5. С целью выявления умения размещать предметы по убыванию (возрастанию) длины педагог предлагает ребенку разложить пять полосок разной длины и цвета по порядку от самой длинной до самой короткой и сказать, какие они по длине.

6. Выявляя представления о геометрических фигурах, педагог дает детям круги, прямоугольник, треугольники, квадраты разной величины и цвета и предлагает ребенку брать фигуры по очереди и говорить, как они называются.

7. Для выявления умений ориентироваться в пространстве относительно себя педагог предлагает ребенку сказать, что находится слева от него, что справа, что впереди, что сзади, что вверху, что внизу.

8. С целью выявления умений ориентироваться во времени, называть части суток педагог предлагает ребенку разложить картинки с изображением частей суток по порядку, начиная с утра, а затем сказать, что происходило в какую часть суток (утром, днем, вечером, ночью), какое сейчас время суток.

Для определения уровня математических представлений у детей среднего дошкольного возраста мы адаптировали критерии, разработанные И. В. Житко [1]:

- самостоятельность выполнения действия (высокий уровень – ребенок действует самостоятельно, без помощи взрослого; средний – выполняет действие с дозированной помощью взрослого или с его подсказкой; низкий – даже с помощью взрослого не справляется с заданием, допускает существенные ошибки);

- наличие ошибок при выполнении действия;

- адекватность действия или речевого высказывания предложенному заданию или заданному вопросу;

- наличие знаний (высокий уровень характеризуется полным объемом знаний – более 75 %; средний – от 50 до 75 %; низкий – знания частичны, не достигают половины необходимого объема).

В соответствии с данными позициями по методике И. В. Житко выделяется три уровня компетентности детей дошкольного возраста – высокий, средний и низкий. Все три уровня являются проявлением нормального развития ребенка, показывают лишь его персональные достижения и позволяют построить индивидуально-ориентированный педагогический процесс [1, с. 19]. Если ребенок не выполняет задание, то получает 0 баллов; если справляется с заданием с дозированной помощью взрослого, то – 1 балл; если самостоятельно выполняет задание, то – 2 балла.

Во время диагностики наибольшую сложность вызвали задания на построение сериационного ряда, сравнение двух групп предметов, расположенных по-разному, порядковый счет, ориентировку в пространстве и различение таких частей суток, как утро и вечер. Из группы детей в 20 человек – пять детей справлялись со всеми заданиями самостоятельно, 12 детей прибегали к помощи воспитателя, три ребенка не справлялись, причем один из них иногда вообще отказывался выполнять задание.

Приведем примеры наиболее характерных ответов для детей с разным уровнем.

*Задание 1.* С высоким уровнем девочка ответила: «У меня пять игрушек, значит, мне нужно пять фигур, чтобы было поровну». Другая сразу раскладывает фигуры, объясняя, что взяла их пять, так как у нее пять игрушек.

Дети со средним уровнем справлялись с заданием с помощью взрослого, два ребенка выбрали на одну фигуру больше, так как неравномерно раскладывали их под игрушками.

Дети с низким уровнем не справлялись с заданием даже с помощью воспитателя.

*Задание 2.* Дети с высоким уровнем сравнивали группы при помощи счета: «Четыре меньше, чем пять, значит, игрушек меньше». Так, двое из детей предложили добавить одну игрушку таким образом, чтобы игрушек и фигур стало поровну, а один из мальчиков предложил и второй вариант ответа – убрать лишнюю фигуру.

Дети со средним уровнем использовали прием приложения. На вопрос, как сделать поровну, дети давали вариант добавления фигуры.

Дети с низким уровнем не справлялись с заданием, а один ребенок вообще отказался от выполнения задания.

*Задание 3.* Дети с высоким уровнем сразу подсчитывали количество изображенных предметов и подбирали необходимую цифру, двое из них разложили картинки в порядке возрастания количества и соответствующие им цифры.

Дети со средним уровнем путались при подборе цифр.

Дети с низким уровнем не смогли выполнить задание даже с помощью воспитателя.

*Задание 4.* В данном задании, которое проводилось по подгруппам детей в форме игры, большинство детей справлялись лишь с определением первого и второго по счету, дальнейший счет вызвал затруднения у всех детей, кроме троих.

*Задание 5.* Данное задание на построение сериационного ряда также вызвало затруднения: дети ошибались, использовали в основном прием приложения. Двое детей с низким уровнем просто выложили полоски в понравившемся им порядке.

*Задание 6.* В этом задании на классификацию геометрических фигур дети уверенно выбирали фигуры, безошибочно называли круг. Однако многие затруднялись в назывании прямоугольника, путая его с квадратом, некоторые использовали термин «кубик».

Дети с низким уровнем не использовали названия фигур в своей речи, один ребенок отнес треугольники в группу к квадратам, построив из фигур домики, многие дети вместо термина «треугольник» использовали слово «крыша».

*Задание 7.* С заданиями на ориентировку в пространстве справились пятеро детей. Другим детям требовались помощь и совместный показ ребенка и воспитателя. Наименьшее количество затруднений вызвало определение предмета, находящегося впереди.

*Задание 8.* Все дети справлялись с определением таких частей суток, как утро и ночь, уверенно рассказывали, что Незнайка делает в эти отрезки времени, добавляя рассказы из личного опыта. Однако с выделением дня и вечера возникли трудности.

Один ребенок не справился с заданиями 7 и 8 даже с помощью взрослого.

Анализируя итоги диагностики, мы выявили, что на констатирующем этапе получены следующие результаты:

– высокий уровень развития математических представлений имеют пятеро детей – 25 %;

– средний уровень имеют 12 детей – 60 %

– низкий уровень имеют три ребенка – 15 %.

Мы видим, что необходима дальнейшая работа по математическому развитию. На основе диагностики группа из 20 детей разделена на две подгруппы по 10 человек. Дети с разным уровнем подготовки распределены по подгруппам.

На следующем этапе нами запланирована работа с детьми экспериментальной группы по развитию математических представлений в процессе занятий из образовательной области «Художественная литература».

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Житко, И. В. Диагностика компетентности дошкольников в области математики / И. В. Житко // Пралеска. – 2004. – № 2. – С. 19–21.

2. Новикова, В. П. Математика в детском саду / В. П. Новикова. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 83 с.

УДК 373

**А. С. КУРУЛЁВА**

Минск, БГПУ имени Максима Танка

Научный руководитель – О. Л. Жук, д-р пед. наук, профессор

## **ПРИМЕНЕНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Преподавание английского языка в условиях цифровизации претерпевает изменения, которые связаны с переходом от грамматико-переводного к коммуникативному методу. Отметим, что в основе коммуникативного метода лежат компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы. При реализации коммуникативного подхода у обучающихся развиваются говорение, чтение, письменная речь, восприятие и понимание речи на слух. Благодаря усвоению всех видов речевой деятельности обучающиеся приобретают навыки восприятия и понимания смысла иностранной речи, а также способы действия для построения речевых высказываний.

Анализ ряда источников показывает, что компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы реализуются в компетентностной модели образования, для которой характерны метапредметность, практикоориентированность и формирование функциональной грамотности. Под функциональной грамотностью понимают способность использовать приобретаемые компетенции, знания, умения и навыки для решения различных видов задач.

Потенциал учебного предмета «Английский язык» для развития у младших школьников читательской грамотности определяется дидактическими возможностями включения учащихся в работу с текстами разных форматов. Результаты международных и отечественных исследований показывают, что эффективным средством формирования разных видов функциональной грамотности, в том числе читательской, выступает комплекс задач-ситуаций (контекстные задания).

Ситуационное задание – это задание, в условии которого содержится текст с описанием конкретной жизненной ситуации. При выполнении таких заданий учащиеся вовлекаются в самостоятельную читательскую деятельность. Использовать ситуационные задания необходимо с начальной школы, ведь читательские компетенции выступают основой для формирования разных видов функциональной грамотности.

Приведем пример ситуационного задания по английскому языку для учащихся начальной школы. Изначально дается картинка огорода и последняя фраза из текста: «Огурцы и помидоры растут на ее грядке». Учащиеся работают с полученной информацией. Их задача – сделать как можно больше предположений, описывающих следующее: о чем текст, что в нем происходит, кто главный герой. Картинка является небольшой подсказкой. После первичного обсуждения учащиеся получают следующие картинки: дом, дорога, дача. Эти картинки также помогают дополнить ранее озвученные предположения. Учащиеся сравнивают, подтверждают свою позицию или же добавляют новую информацию.

Переходим к тексту-ситуации. Ключевая фраза текста звучит следующим образом: «быть как мама». Ситуация: семья едет на дачу. Там у мамы есть свой огород, где она выращивает овощи и ягоды. Дочка видит это и тоже хочет свою грядку. Ей выделяют небольшой участок. Девочка хочет посадить много сортов овощей, ягод и фруктов, но участок ограничен. Что выберет девочка?

Учащиеся разбирают текст и отвечают на поставленный вопрос. Для правильного ответа на вопрос они возвращаются к началу урока, где разбирали картинки и фразу из текста. После того как они дали ответ на вопрос, появляются варианты ответов (для проверки): клубнику и землянику; огурцы и помидоры; лук и укроп. Учащиеся обсуждают выбор девочки и отвечают на вопрос, что выбрали бы они и почему.

На основе текста разработаны следующие задания:

- тест с вариантами ответа;
- заполнить пропуски;
- ответить на вопросы (на понимание содержания);
- высказать свое мнение про главную героиню;
- ключевой вопрос: чему научил этот текст?

Еще один пример: дается картинка, на основе которой учащиеся высказывают предположения о теме. В конкретном случае на картинке изображены книги, книжные полки, книжный магазин. Задача на этом этапе – получить как можно больше информации. Для лучшего запоминания своих идей и идей одноклассников учащиеся используют ментальные карты. После этого учащиеся получают тексты. У текста есть своя ключевая фраза. В нашем тексте она звучит следующим образом: «какой тяжелый выбор».

Сама ситуация состоит в следующем: родители дали мальчику 30 рублей на покупку подарка другу. Главный герой идет в магазин и видит, что в продаже появилась книга, которую он очень хотел. Книга стоит 26 рублей. У мальчика хватает денег на книгу, но если он ее купит, то не хватит другу на подарок. Как поступить?

После прочтения начинается обсуждение текста и выдвижение предложений. Далее учащиеся получают лист с тремя вариантами окончания этой истории:

- главный герой покупает себе книгу, а на сдачу берет другу шоколадку;
  - главный герой покупает книгу, дарит ее другу и просит дать ему почитать;
  - главный герой покупает другу подарок, а родителям рассказывает про книгу.
- Учащиеся читают все варианты и выбирают, с каким они согласны и почему.

После работы с текстом учащиеся выполняют следующие задания:

- тест с вариантами ответа;
- заполнить пропуски;
- ответить на вопросы (на понимание содержания);
- высказать свое мнение про главного героя;
- ключевой вопрос: чему научил этот текст?

В заключение подчеркнем, что при выполнении подобных ситуационных заданий на формирование читательских компетенций на уроках английского языка учащиеся учатся понимать и оценивать прочитанный текст, находить и использовать необходимую информацию, отличать истину от лжи, создавать свои тексты.

УДК 372.881.111.1

**Д. А. ЛАВРЕНТЬЕВ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

### **СНАТГРТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ СНИЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Изучение иностранного языка является многокомпонентным процессом, важным элементом которого выступает способность студентов осваивать предлагаемый материал. Результаты обучения в значительной мере обусловлены психологической готовностью изучающих иностранный язык к преодолению устоявшихся стереотипов и убеждений о собственных способностях.

Тревожность представляет собой неустойчивое эмоциональное состояние, характеризующееся ощущением страха, волнения и беспокойства разной степени интенсивности. Группа исследователей во главе с Э. Хорвитц являются пионерами в изучении феномена языковой тревожности (language anxiety) с позиции психолингвистики. Согласно данному ими определению, языковая тревожность представляет собой «определенную совокупность самооценки, убеждений, чувств и принципов поведения, связанных с обучением иностранному языку» [1].

Посредством анализа эмпирических данных исследователям удалось выявить ключевые составляющие данного феномена, а именно: напряженность в ходе межличностной коммуникации, тревожность в ситуациях тестового контроля, а также страх критики со стороны окружающих. Языковая тревожность, выступая одной из форм проявления психологического барьера, является значительным препятствием для успешного освоения иностранного языка. Согласно исследованиям, способность преодолевать психологические барьеры в процессе межличностного общения на родном языке способствует сокращению уровня тревожности в ситуации межличностной коммуникации на изучаемом языке. Негативная оценка иноязычной речи студента может проявляться как со стороны преподавателя, так и со стороны одноклассников, а также в ситуациях социального характера, например при выступлении на международных конференциях или деловых встречах. Языковая тревожность может проявляться через пассивное поведение говорящего, его молчаливость, застенчивость, нежелание идти на контакт, страх, в крайнем случае выражаться в паническом состоянии.

С целью диагностики уровня языковой тревожности исследователями был разработан тест под названием Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), включающий 33 вопроса, оцениваемый по 5-балльной шкале Лайкерта. Данный тест стал основой для разработки множества опросов, направленных на изучение языковой тревожности в различных контекстах и ситуациях [2].

Несмотря на интенсивность исследований в области языковой тревожности, вопрос о том, что именно вызывает тревожность у студентов, остается неразрешенным, что затрудняет разработку подходов к ее предотвращению. Это объясняется тем, что для студентов и преподавателей данное явление считается нормой, естественной составляющей процесса обучения, и его не рассматривают как психологическую проблему, затрудняющую освоение языка.

Исследователи отмечают, что источниками языковой тревожности выступают как внешние, так и внутренние факторы. К числу внешних факторов относятся



образовательная система, изучаемый язык, психологическая обстановка, методика преподавания и способы оценки. Внутренние факторы включают возраст, осведомленность обучающихся и преподавателей о существовании феномена языковой тревожности, их убеждения и мотивацию, склонность к перфекционизму, а также индивидуальные психологические и физиологические особенности.

Один из источников языковой тревожности тесно связан с требованиями отвечать на вопросы без предварительной подготовки. Именно спонтанное включение в коммуникацию обучающиеся характеризуют как крайне стрессовый опыт. Э. Хорвитц отмечает, что тревожность проявляется особенно ярко при выполнении заданий по аудированию и говорению, что подтверждают более поздние исследования. Тестирование и страх неудачи стимулируют появление тревожности у обучающихся. Более того, сама идея оценивания вызывает у студентов большее беспокойство.

Помимо классических стратегий снижения уровня языковой тревожности у студентов (использование интерактивных технологий, интеграция творческих видов деятельности в процесс обучения, подбор материалов в соответствии с интересами обучающихся и т. д. [3]), потенциально эффективным инструментом является ChatGPT – модель генеративного искусственного интеллекта, а именно чат-боты, в основе которых задействована данная технология.

Языковая модель большинства чат-ботов основана на технологии, называемой трансформационной архитектурой, которая использует механизмы самоорганизующегося внимания (Self-attention). Данный термин используется в области машинного обучения и нейронных сетей для описания способности сети ориентироваться на собственные выходные данные и находить важные зависимости между ними, что позволяет языковой модели изучать связи или отношения между словами и фразами. Тем самым модель способна генерировать связные, грамматические и контекстуально подходящие ответы на широкий спектр вопросов и подсказок [4].

Актуальность использования искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образовании требует дополнительного освещения. ИИ становится все более распространенным в сфере образования, и многие учебные заведения начинают внедрять инструменты на базе ИИ для повышения эффективности обучения. Некоторые из областей применения ИИ в образовании включают, например, ориентированность на персонализированное обучение, автоматизированное оценивание, а также предиктивную аналитику. Следовательно, приобретая все более значимую роль в современной образовательной практике, в том числе и языковой, чат-боты обладают рядом характеристик, которые позволяют студентам совладать с их языковой тревожностью. Во-первых, они предоставляют студентам возможность практиковать язык в комфортной и непринужденной обстановке, не испытывая страха перед ошибками или негативным реагированием партнера по коммуникации. Данный аспект особенно важен для тех, кто испытывает стеснение перед в процессе общения на иностранном языке. Во-вторых, чат-боты предоставляют мгновенную обратную связь и поддержку, что способствует повышению уверенности в собственных языковых навыках. Также важно отметить, что чат-боты могут быть настроены для адаптации к индивидуальным потребностям и уровню владения языком отдельно взятого студента. Поскольку при взаимодействии с чат-ботом у пользователей есть возможность детально регулировать модель общения посредством предоставления инструкций (промтинга) искусственному интеллекту, коммуникация приобретает персонализированный характер.

С целью определения и оценивания эффективности ChatGPT в контексте развития коммуникативных навыков и снижения языковой тревожности студентов группой

исследователей во главе с К. Хаяси был проведен эксперимент. В данном эксперименте студентам предлагалось ежедневно в течение 10 минут взаимодействовать с чат-ботом в формате диалогового общения на протяжении четырех недель. Для осуществления эксперимента была создана оригинальная модель распознавания и генерации речи на основе Cloud Text-to-Speech API и ChatGPT3.5 API. Анализ результатов предварительной и контрольной диагностики уровня языковой тревожности продемонстрировал значительное ее снижение. Также среди положительных эффектов было отмечено развитие навыков аудирования и говорения [5].

Стоит отметить, что на данный момент появляется все больше доступных голосовых чат-ботов, позволяющих пользователям интерактивно коммуницировать с моделью носителя иностранного языка. Среди подомных сервисов особенно продуктивными считаются TalkPal, Linguabot, Talkface, SpeakAI.cc, Langchats и др.

Таким образом, феномен языковой тревожности в действительности является фактором, отрицательно сказывающимся на успешности освоения иностранного языка. Использование ChatGPT может стать эффективным решением данной проблемы и, как результат, положительно сказаться на успеваемости студентов. Дальнейшие исследования в этой области однозначно будут способствовать дополнительной оптимизации методик преподавания иностранного языка с целью улучшения качества языкового образования.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Horwitz, E. Foreign Language Classroom Anxiety / E. Horwitz, M. Horwitz, J. Cope // *The Modern Language Journal*. – 1986. – Vol. 70, № 2. – P. 125–132.
2. Botes, E. The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-Analysis [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/342412847\\_The\\_Foreign\\_Language\\_Classroom\\_Anxiety\\_Scale\\_and\\_Academic\\_Achievement\\_An\\_Overview\\_of\\_the\\_Prevailing\\_Literature\\_and\\_a\\_Meta-Analysis](https://www.researchgate.net/publication/342412847_The_Foreign_Language_Classroom_Anxiety_Scale_and_Academic_Achievement_An_Overview_of_the_Prevailing_Literature_and_a_Meta-Analysis). – Date of access: 15.03.2024.
3. Антинескул, О. Л. Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков / О. Л. Антинескул, М. С. Шевелева // *Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина*. – 2017. – № 2. – С. 65–78.
4. Лавриненко, И. Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект / И. Ю. Лавриненко // *Вестн. Сиб. ин-та бизнеса и информ. технологий*. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 18–25.
5. Hayashi, K. The Effectiveness of ChatGPT in Enhancing English Language Proficiency and Reducing Second Language Anxiety (L2) [Electronic resource] / K. Hayashi. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/377752624\\_The\\_Effectiveness\\_of\\_ChatGPT\\_in\\_Enhancing\\_English\\_Language\\_Proficiency\\_and\\_Reducing\\_Second\\_Language\\_Anxiety\\_L2](https://www.researchgate.net/publication/377752624_The_Effectiveness_of_ChatGPT_in_Enhancing_English_Language_Proficiency_and_Reducing_Second_Language_Anxiety_L2). – Date of access: 15.03.2024.

УДК 376.37(075.8)

**О. Ю. МИРОНЕЦ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

**СОСТОЯНИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ**

С каждым годом увеличивается число детей, имеющих различные нарушения речи. Дислалия является распространенным речевым расстройством, наличие которой ежегодно растет среди детей старшего дошкольного возраста (Т. В. Волосовец, Г. Н. Градова, Е. Н. Кутепова, Л. Г. Соловьева, Т. А. Ткаченко, М. Ф. Фомичева и др.). «Дислалия (о греч. *dis* ‘приставка, означающая нарушение’, и *lalia* ‘говорю’) – нарушения звукопроизношения при нормальном слухе, интеллекте и сохранной иннервации мышц артикуляционного аппарата» [1, с. 38].

При подготовке к школе дети с нарушениями звукопроизношения сталкиваются с трудностями в овладении навыками чтения и письма. Одной из причин является то, что ребенок воспринимает слово как целое, его смысл, а составляющие его части не воспринимает. В этом случае воспитанник не способен разделить слово на звуки, определить последовательность и количество звуков в слове, т. е. не способен производить звуковой анализ. Звуковой анализ и синтез являются сложными формами фонематического восприятия, для овладения которыми требуется высокий уровень развития фонематического слуха и правильное звукопроизношение. Недостаточная сформированность фонематических процессов и нарушение звукопроизношения оказывают отрицательное влияние на формирование у ребенка готовности к звуковому анализу и синтезу. Овладение навыками звукового анализа и синтеза обеспечивает готовность к освоению грамоты и способствует предупреждению появления нарушений в письменной речи.

Звуковой анализ – это деление целого слова на составные части, т. е. звуки, из которых оно состоит. Р. И. Лалаева, Т. А. Ткаченко и др. выделяют простой и сложный фонематический анализ. К простым формам относят выделение звука на фоне слова, выделение ударного гласного в начале слова, выделение первого и последнего звука, определение места звука в слове. Простыми формами ребенок овладевает самостоятельно в процессе развития, но этого недостаточно для обучения письменной речи. К сложным формам относят определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука или перед каким звуком). Способность к этим действиям формируется в процессе специального обучения – обучения грамоте.

Звуковой синтез – это соединение звуков в слова. Звуковой синтез возможен тогда, когда ребенок овладеет навыками звукового анализа слова. Т. А. Ткаченко отметила, что «... полноценный синтез возможен только на основе анализа звуковой структуры слова. ... А звуковой анализ и синтез должен базироваться на устойчивом фонематическом восприятии» [2, с. 3].

Н. И. Жинкин отмечает, что слуховая и моторная стороны речи тесно взаимосвязаны. Четкое восприятие и различение звуков речи на слух способствует успешному развитию фонетической стороны речи, и наоборот: на основе нормального произношения звуков развивается и совершенствуется фонематический слух ребенка.

В зависимости от формы дислалии у детей нарушается звукопроизношение и, как следствие, фонематический слух или нарушается первично фонематический слух, и на основе этого нарушается звукопроизношение.

Фонетическая и фонематическая сторона речи является основой для формирования звукового анализа и синтеза. Несформированность правильной артикуляции звуков и недостаточно сформированный фонематический слух у детей с дислалией являются причинами того, что в старшем дошкольном возрасте дети неспособны выделить позицию звука в слове, дифференцировать звуки по их качественным характеристикам, определить последовательность, количество и место в отношении других звуков, из ряда звуков составить слово, даже если они даны в той же последовательности, что и в слове. Следовательно, при выявлении дислалии на ранних сроках должна проводиться качественная работа над развитием фонематического слуха и формированием правильного звукопроизношения. Также следует соблюдать этапы коррекции и обучения звуковому анализу и синтезу.

С учетом актуальности и практической значимости обозначенной проблемы в своем исследовании мы изучали особенности звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Исследование проводилось на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста». В исследовании приняли участие 12 воспитанников старшего дошкольного возраста – шесть детей с дислалией и шесть с нормативным речевым развитием. В ходе исследования способности к фонематическому анализу и синтезу использовалась методика Л. В. Лопатиной. Исследовалась способность детей к выделению ударного гласного в начале слова, к выделению звука в слове, к определению первого и последнего звука в слове, к определению последовательности и количества звуков в слове, к составлению из последовательно данных звуков.

Результаты исследования показали, что высокий уровень звукового анализа и синтеза выявлен у двоих детей с дислалией и у пяти воспитанников с нормативным речевым развитием. Они не допустили ошибок при выполнении заданий. Дошкольники выделяют ударный гласный в начале слова, звук из слова. При определении первого и последнего звука в слове дети с дислалией сначала выделяли последний звук в слове, а после нескольких самостоятельных повторений выделяли первый звук в слове. Детям с нормативным речевым развитием достаточно было повторить про себя слово один раз. С выполнением заданий на определение последовательности и количества звуков в слове воспитанники также справились.

Средний уровень простой формы фонематического анализа продемонстрировали три ребенка с дислалией и один с нормативным речевым развитием. При выделении ударного гласного в начале слова и звука из слова ошибок не допустили. При определении первого и последнего звуков в слове допустили 1–2 ошибки.

У троих детей с дислалией и у одного ребенка с нормативным речевым развитием был выявлен средний уровень сложной формы фонематического анализа. Они способны выделить количество звуков в слове, но при определении последовательности звуков в словах допускали ошибки.

Низкий уровень простой и сложной форм фонематического анализа продемонстрировал один ребенок с дислалией: без ошибок выполнил задание на выделение звука из слова, но допустил ошибки при выделении ударного гласного в начале слова. При определении первого и последнего звуков в слове первый звук не выделил в нескольких словах. Ребенок не выделил последовательность звуков в слове, при определении количества звуков в словах допускал ошибки.

Результаты исследования звукового синтеза показали, что четверо детей с дислалией и все шестеро воспитанников с нормативным речевым развитием продемонстрировали высокий уровень, у двоих детей с дислалией средний уровень и у двоих детей с дислалией низкий уровень. Дети с высоким уровнем звуковой синтез выполнили без ошибок. Дети со средним уровнем составляли слова из звуков, данных в ненарушенной последовательности, но допустили ошибку. Дети с низким уровнем отказались от выполнения задания.

При исследовании звукового анализа встречались ошибки при выделении ударного гласного в начале слова, при определении последнего звука в слове, при определении последовательности и количества звуков в слове. У одного ребенка при выделении ударного гласного в начале слова были выделены только слова с ударным гласным [а]. Дети называли последний звук, схожий по акустическим признакам. Например, в слове *палец* вместо звука [ц] выбирали звук [с]. Также вместо последнего звука выбирали звук из середины слова. Дети, определяя последовательность и количество звуков в слове, не выделяли отдельно гласные звуки от согласных звуков или называли звуки в неправильном порядке. При составлении слова из последовательно данных звуков дети называли слово, схожее по звучанию, например *танка – тряпка*.

Таким образом, дети с дислалией и с нормативным речевым развитием имеют отличительные особенности в уровнях развития звукового анализа и синтеза. В свою очередь, у дошкольников с дислалией уровень развития звукового анализа и синтеза отличается. У одной группы воспитанников с дислалией встречается небольшое количество ошибок при звуковом анализе и синтезе. Другая группа детей с дислалией не способна определить последовательность и количество звуков в слове, а также произвести звуковой синтез слов. При коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста необходимо своевременно выявить нарушение, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, соблюдать этапы коррекции и последовательность формирования звукового анализа и синтеза.

Логопедическая работа, обеспечивающая формирование у детей старшего дошкольного возраста умений звукового анализа и синтеза, должна проводиться с использованием длительных упражнений с многократными повторениями. Звуковой анализ и синтез достаточно сложен для воспитанников с дислалией, поэтому следует разнообразить логопедическую работу с включением в нее игровой деятельности.

Наибольший эффект в работе по формированию звукового анализа и синтеза слов достигается, если проводить ее с использованием разнообразных игр. Дидактические игры, разработанные В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Н. В. Нищевой, В. И. Селиверстовым, Т. А. Ткаченко, Г. С. Швайко и др., включают речевые задачи и рассматриваются как логопедические игры. Речевые игры для развития навыка звукового анализа и синтеза направлены на решение следующих задач: формирование умения выделять первый и последний звук в слове, определять его местоположение в слове (в начале, середине, конце слова, а также по отношению к другим звукам), устанавливать количество и последовательность звуков в слове.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2017. – 608 с.
2. Ткаченко, Т. А. Звуковой анализ и синтез. Формирование навыков. Логопедическая тетрадь / Т. А. Ткаченко. – М. : Книголюб, 2007. – 56 с.

УДК 373.2

**К. А. РАЖКОВА**

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – В. М. Смаль, канд. філал. навук, дацэнт

**МЕТАД НАЗІРАННЯ Ё РАЗВІЦЦІ ЛЕКСІЧНАГА СКЛАДУ ДЗЯЦЕЙ  
СЯРЭДНЯГА ДАШКОЛЬНАГА ЁЗРОСТУ**

Незвычайнасць і шматграннасць прыроднага наваколля спрыяе таму, што назіранні станоўча ўздзейнічаюць на эмацыйную сферу дзіцяці, яго пачуцці і перажыванні. Дзіцяці лягчэй зразумець прычынныя, часавыя, прасторавыя сувязі, асэнсаваць паслядоўнасць і ўзаемасувязь прадметаў і з’яў прыроды, зрабіць высновы ў працэсе назіранняў. У гэтым сэнсе важным з’яўляецца ў методыцы развіцця маўлення дашкольнікаў метады назіранняў і сам працэс фарміравання лексікі дзяцей. Асаблівасці развіцця мыслення абумоўлены асаблівасцю слоўніка дзяцей. Напрыклад, наглядна-дзейснае і наглядна-вобразнае мысленне дашкольнікаў тлумачыцца перавагай у іх слоў, якія абазначаюць назвы прадметаў, з’яў і якасцей. Фарміраванне вербальна-лагічнага мыслення тлумачыцца засваеннем дзецьмі элементарных паняццяў пра акаляючы свет.

У слоўнікавай працы важна ўлічваць прыныцы нагляднасці, развіцця эмацыйнай сферы дзяцей, актывізацыі пазнавальнай дзейнасці. У выніку дзецям прапануюцца ў першую чаргу тыя словы, якія неабходны для штодзённых зносін з дарослымі і аднагодкамі. Паводле думкі большасці спецыялістаў у галіне развіцця маўлення дашкольнікаў (В. П. Глухаў, М. Л. Яфіменкава, У. У. Канаваленка і інш.), у сярэднім дашкольным узросце дзеці павінны свабодна арыентавацца ў памяшканнях, умець выдзяляць якасці прадметаў, абагульняць іх, параўноўваць прадметы паміж сабой, арыентавацца ў аб’ектах прыроды.

У слоўнікавай працы для першапачатковага азнаямлення са словамі, назапашвання зместу маўлення шырока выкарыстоўваецца група метадаў непасрэднага азнаямлення з акаляючым светам: мэтавыя прагулкі, экскурсіі, агляды памяшканняў дзіцячага сада, разгляд і абследаванне прадметаў. Асобнае месца сярод іх належыць метаду назірання. Метады назірання – гэта спецыяльна арганізаванае, спланаванае, мэтанакіраванае, актыўнае ўспрыманне дзецьмі аб’ектаў і з’яў прыроды. Актыўныя дзеянні падчас назіранняў абумоўліваюць цікавасць, блізкасць і натуральнасць гэтага метаду для дзяцей дашкольнага ўзросту. У назіраннях дзіця задавальняе свае пазнавальныя патрэбы. Педагог дапамагае дзецям зразумець узаемасувязь прадметаў і з’яў. Напрыклад, зімой на прагулцы можна звярнуць ўвагу, што з мокрага снегу лягчэй ляпіць; калі студзённа, то снег рыпіць.

Назіранні могуць ажыццяўляцца як ва ўмовах дзіцячага сада, так і ў натуральным асяроддзі (парк, сквер, лес). У сярэднім дашкольным узросце індывідуальныя назіранні змяняюцца калектыўнымі. Да планавых дадаюцца эпізодычныя назіранні, якія ўзнікаюць па ініцыятыве саміх дзяцей. Паводле Э. І. Залкінда, у гэтым узросце “эфектыўна праводзіць працяглыя назіранні, у якіх на працягу некалькіх тыдняў ці месяцаў дзеці назіраюць за ростам раслін” [1, с. 110]. Падчас такіх назіранняў дзеці вучацца выдзяляць часткі раслін, даведваюцца пра асаблівасць іх паліву. У працэсе назіранняў новае слова неабходна шматразова паўтараць, пасля педагога яго паўтарае дзіця. Паводле В. М. Смалья, для фарміравання ў дзяцей дакладных уяўленняў аб акаляючым свеце карысна выкарыстоўваць “цыклы назіранняў за адным і тым жа

аб'ектам у працэсе змены яго прымет, што вучыць дзяцей аналізаваць, параўноўваць, абагульняць прадметы і з'явы, высоўваць меркаванні, рабіць вывады, г. зн. пазнавальныя задачы вырашаюцца паралельна з фарміраваннем навыкаў маўлення-разважання" [2, с. 176]. Важна дзецям задаваць пытанні, адказы на якія патрабуюць абавязковага вымаўлення патрэбнага слова. Замацаванне слоў ажыццяўляецца ў працэсе гутарак, разглядання рэпрадукцый карцін, практыкаванняў. Назіранне не павінна ператварацца ў доўгія тлумачэнні ці апавяданне. Пытанні павінны толькі ўдакладняць агульную карціну, скіроўваць увагу на характэрныя асаблівасці знешняга выгляду ці паводзін аб'екта назірання. На прагулках да назіранняў можна звяртацца штодзённа, у залежнасці ад надвор'я планаваць змест назірання. Калі надвор'е не дазваляе, то назіранні праводзяцца ў групавым пакоі, у кутку прыроды. Асноўнае – канцэнтрацыя ўвагі на пэўных дэталях, падвядзенне вынікаў і абагульненне атрыманых ведаў.

У сярэднім дашкольным узросце з дапамогай назіранняў вырашаюцца наступныя задачы: паглыбленне ведаў пра сезонныя змены ў прыродзе (вясной прылятаюць птушкі), фарміраванне ўмення ладзіць сувязі паміж з'явамі прыроды (з холадам знікаюць камары), пашырэнне ўяўленняў пра свет раслін і жывёл (зімой вожыкі спяць), паглыбленне ведаў пра аб'екты нежывой прыроды (з гліны можна зрабіць посуд), развіццё ўяўлення аб працы на агародзе, клумбе (восенню дворнік падразае кусты), удакладненне уяўленняў пра аб'екты сацыяльнага свету (назіранні за транспартам, пешаходным пераходам і святлафорам, за адзеннем людзей). Правядзенне назіранняў звычайна суправаджае пэўны рэжымны момант, аднак найчасцей іх выкарыстоўваюць на прагулках, што тлумачыцца ўзроставымі асаблівасцямі псіхікі. Як адзначае Л. М. Паўлава, “дашкольнікі ў большасці надзвычай уражлівыя, з няўстойлівай увагай, ім бывае цяжка засяродзіцца на назіранні аб'екта або з'явы. Таму падчас прагулкі праводзяцца непрацяглыя назіранні, не больш за 5–7 хвілін, аб'екты для назірання выбіраюцца яркія, цікавыя, змястоўныя” [3, с. 36].

З мэтай выяўлення эфектыўнасці выкарыстання метаду назірання ў працы з дашкольнікамі сярэдняга ўзросту намі было праведзена эксперыментальнае даследаванне на базе філіяла кафедры спецыяльных педагагічных дысцыплін Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта – у ДУДА “Дзіцячы сад № 74 г. Брэста” – у перыяд з 08.10.2023 па 01.12.2023. Намі было апытана 12 выхавальнікаў. Пераважная большасць (94 %) з іх знаёма з метадам назірання, аднак выкарыстоўвае яго толькі зрэдку (26 %). Адсутнасць цікавасці з боку педагогаў да метаду назірання тлумачылася нежаданнем дадатковай падрыхтоўкі (47 %) або неразуменнем важнасці гэтага сродку ў развіцці маўлення.

Для высвятлення ўзроўню сфарміраванасці лексічнага складу дзяцей намі была выкарыстана дыягностыка К. В. Дацэнка, паводле якой даследаваліся ўменне падбіраць сэнсава звязанае слова з дадзеным, уменне замяняць сінонімамі дадзенае слова, уменне карыстацца рознымі часцінамі мовы (назоўнікамі, дзеясловамі, прыметнікамі і прыслоўямі) у прадуктыўным маўленні. У выніку ў дзяцей былі адзначаны цяжасці ў складанні сказаў з трох слоў, дзеці недастаткова карысталіся ў маўленні прыметнікамі і дзеясловамі. Трэць дзяцей (30 %) мелі цяжасці з падборам слоў-сінонімаў, значная колькасць дашкольнікаў (74 %) не справілася з заданнем на падбор антонімаў.

З мэтай фарміравання ў дзяцей сярэдняга дашкольнага ўзросту лексічнага складу намі была распрацавана і праведзена серыя з 24 назіранняў за прыродным наваколлем на занятках, падчас мэтавых прагулак, у штодзённай бытавой дзейнасці. З дзецьмі было арганізавана актыўнае абследаванне аб'ектаў, задаваліся пытанні, параўноўваліся

аб'екты між сабой, удакладняліся сувязі паміж асобнымі аб'ектамі і з'явамі прыроды. Для адлюстравання вынікаў назірання намі выкарыстоўваўся каляндар прыроды.

Мэтавыя прагулкі давалі магчымасць замацаваць уяўленні пра такія паняцці, як прыродныя супольнасці (лес, луг, балота, вадаём), сезонныя змены прыроднага наваколля ў адпаведнасці з рознымі парамі года (зіма, вясна, лета, восень), часавыя змены (год, месяц, пара года, тыдзень, сезон, святло, светлавы дзень, працягласць дня і інш.).

Гутарка з дзецьмі скіроўвалася на авалодванне практычнымі навыкамі (выключаць святло ў пакоі ў светлы час, карміць птушак зімой, быць асцярожным на пакрытых лёдам вадаёмах). Пазнавальнай актыўнасці дашкольнікаў спрыяла азнаямленне з новай інфармацыяй (напрыклад, што розніца ў працягласці дня змяняецца ў залежнасці ад сезона). У працэсе працяглага назірання за надвор'ем удакладнялася і паглыблялася разуменне дзецьмі сэнсу такіх слоў, як воблачна, хмарна, яснае надвор'е, ветрана, зацішна, ападкі, снег, дождж і інш. Дзецям ставіліся такія ўдакладняльныя пытанні, адказ на якія патрабаваў выкарыстання патрэбных слоў.

У снежны дзеці назіралі за снегам і лёдам. Звярталася ўвага на тое, пры якім надвор'і снег добра лепіцца, калі ён рыпіць пад нагамі. Дзеці падбіралі для апісання снегу і лёду ўласныя азначэнні адпаведна адчуванням (снег пухнаты, лёгкі, мокры, вадзяны, гладкі, чысты, халодны, мяккі, ліпкі, бліскучы, рассыпісты, рыпучы, друзлы; лёд прыгожы, празрысты, тонкі, цвёрды, шклянны, гладкі, халодны, слізкі). Актывізуючы ў гутарках прыродаапісальную лексіку, дзецям дашкольнага ўзросту прапаноўвалася ўтвараць ад дадзенага слова іншыя (снег – сняжынка, снегавік, заснежаны, снегапрыбіральная і інш.).

Назіранні дазвалялі дзецям фарміраваць уяўленні аб знешнім выглядзе і паводзінах птушак у халодную пору года, вычляняць характэрныя рысы жывых істот, параўноўваць іх між сабой, ужываць у дыялогах такія словы, як пер'е, крылы, дзюба, памер, колер, зімоўе, вераб'і, сарокі, галубы, снегіры, вароны, пералётныя птушкі, кармушка. Адпаведна дашкольнікі атрымлівалі звесткі пра неабходнасць клапацілівых адносін да птушак. Праца па назіранні ў кутку прыроды за цыбулінай дазволіла замацоўваць з дзецьмі паняцці частак раслін, а ў групавым пакоі назіранні дапаўняліся нагляднасцю (ілюстрацыі, рэпрадукцыі), апавяданнем па наглядных схемах і мадэлях. Шырока выкарыстоўваўся метады разгадвання загадак, у якіх дзеці выдзялялі характэрныя якасці і ўласцівасці прадметаў, параўноўвалі аб'екты па колеры і памеры, прызначэнні і функцыі.

Такім чынам, у працэсе назіранняў дзеці вучыліся заўважаць падобнае і адрознае, разважаць і рабіць звязныя высновы, удакладнялі свае веды пра ўласцівасці розных матэрыялаў (пясок, торф, гліна, каменне), атрымлівалі практычную інфармацыю пра важнасць падрыхтоўкі зямлі для раслін. Эксперыментальнае даследаванне паказала эфектыўнасць выкарыстання метаду назірання для ўзбагачэння лексічнага складу дашкольнікаў, павышэння іх пазнавальнай і маўленчай актыўнасці.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Залкінд, Э. И. Природа как средство эстетического и нравственного воспитания детей / Э. И. Залкінд // Дошк. воспитание. – 2010. – № 1.
2. Смаль В. Н. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : электрон. учеб.-метод. комплекс / В. Н. Смаль. – Брест, 2019. – 561 с.
3. Павлова, Л. Н. Знакомим малыша с окружающим миром : кн. для работников дошк. учреждений. / Л. Н. Павлова. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.



УДК 373.21

**Е. Н. РЕУТ**

Минск, БГПУ имени Максима Танка

Научный руководитель – А. В. Елупахина, канд. психол. наук

### **СОСТАВЛЕНИЕ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ ИЗ ОПЫТА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Коммуникативная успешность ребенка дошкольного возраста определяется способностью строить свои высказывания в логичной и правильной последовательности. При отсутствии сформированности связной речи общение ребенка с окружающими его людьми не может быть полноценным. Следовательно, на этапе начала обучения в школе воспитанники с недостаточностью речевых умений могут чувствовать затруднения в понимании объяснений учителя, текстов учебника, произведений художественной литературы, а также испытывать сложности в построении собственных ответов. Во многом это будет обуславливать академическую неуспеваемость ребенка и содействовать его психологическому неблагополучию.

В процессе речевого онтогенеза ребенок первоначально осваивает диалогическую форму речи и ее специфические речевые средства, которые оптимальны для разговора, но не могут быть в дальнейшем использованы для построения монолога. В связи с этим особое значение приобретает специально организованное обучение воспитанников связной монологической речи, которое обеспечивает готовность детей к созданию сообщений, различных по своему функционально-смысловому типу и состоящих из нескольких предложений.

В развитии монологической речи воспитанников старшего дошкольного возраста значительная роль принадлежит рассказыванию из опыта как этапу, предшествующему самостоятельному составлению рассказов. Это обусловлено выраженным проявлением у детей 4–6 лет желания рассказывать об интересных событиях и случаях своей жизни, делиться впечатлениями. Обучение рассказыванию на основе собственного опыта способствует удовлетворению потребности ребенка, овладению им связностью, последовательностью, логико-смысловой организацией описания и повествования. Согласно научной литературе, рассказывание на основе опыта доступно и интересно ребенку, опирается на образы памяти и воссоздающего воображения, обычно характеризуется динамичностью и эмоциональностью [2, с. 134]. Вместе с тем в настоящее время можно констатировать недостаток эмпирических исследований по данной проблеме.

В исследовании Д. А. Бухаленковой, Е. С. Ощепковой и В. А. Якуповой отмечена важная для данной работы закономерность: у детей сначала развивается способность описывать какие-либо привычные для них последовательные действия, затем рассказывать личные истории и только потом выдуманные истории. Авторы подчеркивают, что в образовательной работе по развитию связной речи воспитанников при переходе к следующему типу важно убедиться, что ему доступен предыдущий уровень. Кроме того, существенным является замечание А. Н. Корнева о том, что детям 5–6 лет «повествовательные тексты даются легче и появляются раньше описательных» [3, с. 32].

С целью изучения сформированности умений самостоятельного рассказывания у детей старшего дошкольного возраста была проведена педагогическая диагностика,

которая включала в себя составление рассказа «Как я провел выходные» [4, с. 101]. Все детские рассказы фиксировались с помощью микрофонной записи. В последующем проводился их анализ и оценка. При этом следует уточнить, что количественное выражение оценки показателей развития связной монологической речи носило условный характер (В. И. Яшина), наибольшую значимость для нас имела качественная интерпретация полученных результатов.

В исследование приняли участие 20 детей 5–6 лет (10 девочек и 10 мальчиков) учреждения дошкольного образования г. Минска.

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что у большинства воспитанников умение составлять повествовательные рассказы из опыта сформировано на среднем уровне (15 детей; 75 %). Также в группе были выявлены воспитанники, которые не испытывали значительных затруднений при рассказывании. У этих детей определен высокий уровень сформированности умений составлять повествовательные рассказы (3 ребенка; 15 %). Два воспитанника (10 %) в исследуемой выборке имеют низкий уровень умения составлять повествовательные рассказы из личного опыта. В качестве примера приведем рассказы воспитанников.

Рассказ Степана (6 лет, 7 мес.): Я отдыхал с братом. Мне сделали татуировку на руке. Я научился щелкать пальцами (*щелкает*). Еще мы играли в планшет и телефон «стихийное бедствие», там я выживал и не выживал. Еще папа учил моего брата делать чай. И он принес его маме, потому что она болела... (Взрослый: *Заботились о маме?*) Да, еще папа купил рамки, где есть Оптимус Прайм, Железный Человек и Спайдер Мен... (Взрослый: *А что это за рамки такие?*) Это рамки с картинками, мы их развесили в нашей комнате. (Взрослый: *Что интересного ты запомнил еще?*) Еще в воскресенье мы с братом играли с мячом на школьном стадионе. (Взрослый: *Что тебе понравилось делать больше всего на выходных?*) Играть в планшет и телефон «стихийное бедствие».

Рассказ Златы (5 лет, 6 мес.): Я каталась на горке, на ватрушке... (Взрослый: *Одна?*) Нет, с мамой и с Нютой... Мы ходили в магазины разные... (Взрослый: *Что вы еще делали?*) Больше не знаю... Нюта вот капризничала... (Взрослый: *Может, когда вы гуляли, произошло что-то интересное?*) Точно! Мы же видели Тимофея. Это из этой группы. (Взрослый: *А расскажи, что тебе больше всего запомнилось?*) Кататься на горке. Нас там было только трое. Мы и моя подруга. Моя подруга живет на... Моя подруга живет рядом со мной, только на другой дороге.

Рассказ Макара (5 лет, 2 мес.): (взрослый: *Хочу у тебя спросить, как ты проводил свои выходные. Расскажи, как ты отдыхал и с кем?*) Дома... (Взрослый: *А с кем?*) С бабушкой, с папой, с мамой... (Взрослый: *А что вы делали?*) Мы увидели «свистястиво сминога». Есте видели «свистястий кристалл»... (Взрослый: *Вы дома его видели?*) Нет, это было на улице, когда мы ехали. Есте мы видели... (Взрослый: *Может самое запоминающееся?*) Свистястий олень, свистястий магазин, свистящую елочку... (Взрослый: *Что запомнилось тебе больше всего?*) Кристалл.

Таким образом, мы видим, что для первого рассказа характерны правильное воспроизведение последовательности действий, произошедших с ребенком; последовательное и точное построение высказываний; наличие разных типов предложений, отсутствие грамматических ошибок; полное отсутствие неоправданных пауз; самостоятельное изложение. Количество слов превышает 70. Приведенные показатели оценки сформированности умений составлять повествование из опыта свидетельствуют о высоком уровне развития монологической речи. Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на лингвистически высокие показатели оценки данного текста, его

содержание в большей степени характеризуется перечислением последовательных, привычных для ребенка действий.

Во втором рассказе мы видим незначительные отклонения от темы; для него характерно преобладание простых предложений; некоторые паузы; небольшое количество подсказок. Кроме того, предложения, используемые ребенком, характеризуются нарушениями синтаксической структуры и грамматическими ошибками. Данный пример иллюстрирует средний уровень сформированности связной монологической речи. Воспитанники с таким уровнем, как правило, описывают действия с незначительными отклонениями в повествовании. В их речи присутствует в среднем не больше двух несвязных предложений и вспомогательных вопросов. В своих повествованиях они используют от 30 до 70 слов.

Третий рассказ характеризуется неверным воспроизведением и бедностью лексики, относится к низкому уровню развития монологической речи. Здесь мы видим неточное построение повествования, большое число длительных пауз и вспомогательных вопросов, количество слов не превышает 30. Также для ребенка характерна несформированность звукопроизношения с учетом возрастных возможностей и задач речевого развития.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста владеют повествованием из личного опыта. Вместе с тем испытывают значительное затруднение при построении связного и грамотного рассказа. Их рассказы из опыта строятся в основном на перечислении привычных действий.

В связи с этим педагогическим работникам необходимо систематически и последовательно вести работу по развитию связной монологической речи воспитанников 5–6 лет, которая особенно важна в этом возрасте. Необходимо создавать условия для усовершенствования умений самостоятельного рассказывания, насыщать детей новыми впечатлениями. На наш взгляд, методически правильно организованное погружение детей в культурную среду родного города будет способствовать обогащению и развитию связной монологической речи детей, так как является колоссальным источником новой информации и эмоциональных переживаний для ребенка.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Елупахина, А. В. Обучение рассказыванию из опыта детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / А. В. Елупахина, Е. Н. Реут // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка ; редкол.: О. Н. Анцыпирович [и др.] ; под общ. ред. О. Н. Анцыпирович. – Минск : БГПУ, 2023.
3. Ощепкова, Е. С. Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте / Е. С. Ощепкова, Д. А. Бухаленкова, В. А. Якупова // Современ. дошкол. образование. – 2020. – № 3. – С. 32–39.
4. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 1999. – 160 с.

УДК 372

**А. В. СЕВЕРИНЦЕВА**

Минск, БГПУ имени Максима Танка

Научный руководитель – Т. Е. Титовец, канд. пед. наук, доцент

**КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья раскрывает сущность понятия «культурные практики» и возможности их применения в современном дошкольном образовании. Описываются способы организации совместной деятельности с ребенком в рамках данного направления.

Повышение качества организации образовательного процесса в дошкольном образовании является актуальной проблемой современных научных исследований. Важным условием обеспечения качества образования в современной социокультурной ситуации является ориентация педагогических работников на приобщение детей к культурному наследию своего народа, формирование у них основ личностной культуры. Данная задача прослеживается и в нормативных правовых документах, а особенно в Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» (гл. 2, ст. 17), в котором утверждается, что целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося; воспитание основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства.

Одним из важных средств развития личности ребенка дошкольного возраста, формирования его общей культуры являются культурные практики.

Культурные практики в дошкольном образовании – это автономное, самостоятельное, ситуативное, иницируемое взрослыми, сверстниками или самим ребенком приобретение и повторение различного культурного опыта общения и взаимодействия в социуме со взрослыми, сверстниками, младшими или старшими детьми [1].

Под культурными практиками в научной литературе также понимается освоение позитивного жизненного опыта доброжелательности, помощи, заботы, сопереживания, дружбы, любви, а также негативного опыта ревности, недовольства, обиды, протеста, грубости. От того, что именно будет практиковать ребенок, зависит его система ценностей, характер, стиль жизнедеятельности, дальнейшая судьба.

Цель культурных практик состоит в формировании личности ребенка дошкольного возраста, развитии его социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, а также формировании предпосылок к учебной деятельности. Закономерно возникает вопрос, как включать детей в культурные практики. Реализация культурных практик в образовательном процессе может происходить по двум направлениям:

- культурные практики на основе инициатив самих детей;
- культурные практики, иницируемые, организуемые и направляемые взрослыми.

Продуктивность культурных практик детей дошкольного возраста во многом обусловлена педагогической культурой воспитывающего взрослого, который

не транслирует готовые знания, а организует пространство для саморазвития ребенка, поддерживает и стимулирует детские интересы, создает «события влияния» и ситуации, побуждающие его к свободному выбору, творческой самостоятельности, осуществлению культурных форм активности и «открытию себя» в различных видах деятельности [2].

Рассмотрим основные требования к педагогу, необходимые для реализации культурных практик в образовательном процессе. Воспитатель должен занимать партнерскую позицию по отношению к детям, должен быть готов создавать условия для развития у ребенка индивидуальных стилей и способов познания.

Педагогу нужно внимательно изучать содержание повседневного детского опыта, детскую субкультуру с позиции осваиваемых им культурных практик и оказывать детям соответствующую педагогическую поддержку. Задача воспитателя – своевременно способствовать обогащению творческой детской деятельности, поддерживать детские замыслы, помогать распространению в детской среде успешных индивидуальных культурных практик. Важно активизировать у детей механизмы взаимного обучения и обмена свежими идеями. Для этого у воспитателей дошкольного образования должны быть сформированы основные компетенции управления социальной ситуацией развития воспитанников, компетенции отбора культурных практик, соответствующих особенностям дошкольного возраста. Среди таких компетенций можно выделить:

- способность к организации конструктивного взаимодействия детей дошкольного возраста в различных видах деятельности;
- умение создавать условия для свободного выбора детьми интересной для них деятельности;
- умение организовывать и вовлекать воспитанников в разные виды деятельности и культурные практики, способствующие развитию норм социального поведения, интересов и познавательной активности.

Чтобы своевременно оказать помощь каждому ребенку в личном опыте воспроизведения культурных практик, педагог должен обладать умением смотреть на различные жизненные ситуации детскими глазами, показывать открывающиеся перспективы нового опыта деятельности перед ребенком. Воспитателю нужно всецело знать содержание и контекст общения детей, практикуемые в детском сообществе способы и формы саморегулирования отношений со сверстниками.

Таким образом, введение понятия «культурные практики» в дошкольное образование означает не столько создание каких-либо новых форм образовательной деятельности или переименование существующих в соответствии с новой терминологией, сколько изменение позиции взрослого в организации образовательной деятельности с детьми, реализацию возможности стать для ребенка близким другом, познающим мир вместе с ним.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Крылова, Н. Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка / Н. Б. Крылова // Самобытность детства. Новые ценности образования. – 2007. – Вып. 3 (33). – С. 79–102.
2. Культурные практики в образовательном процессе детского сада [Электронный ресурс] // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <https://editionpress.ru/detsad/vyshedshie-nomera-detsad/nomera-za-2015-god-detsad/213-detsad-5-2015?ysclid=lu5ys0i3uv520334390>. – Дата доступа: 25.03.2024.

УДК 378.147:316.628-057.875

**В. Н. СКАКУН**

Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

Научный руководитель – Е. Е. Кошман, канд. пед. наук, доцент

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ  
КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

На сегодняшний день в современных исследованиях рассматриваются варианты применения различных информационных образовательных технологий, которые оказывают непосредственное положительное влияние на мотивацию студентов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе. Современные эксперты смогли определить 18 основных направлений развития информационных технологий, влияние которых на образовательные процессы и учебную мотивацию студентов особенно выражено: концепция BYOD; «перевернутое обучение» (Flipped Classroom); использование различных технологий геймификации обучения (Game & Gamification), технологии разведки местоположения (Location Intelligence) и др. Так, концепция BYOD (Bring Your Own Device) представляет собой возможность использования студентами собственного цифрового устройства (зачастую смартфона) для обучения и усвоения дисциплин. Такой подход в значительной степени повышает интерес и мотивацию к обучению студентов, поскольку предоставляет им возможности по-новому подойти к образовательному процессу с использованием максимально понятного и привычного средства получения информации – своего смартфона [1, с. 18–19].

Перспективной моделью обучения можно считать «модель перевернутого обучения», заключающуюся в построении занятия таким образом, чтобы студент на основе полученных заранее тезисов по теме смог активно включиться в занятие. Роль педагога в такой модели меняется с лектора на консультанта, педагог помогает ориентироваться по теме, однако основная активность исходит от обучающегося.

Метод кейсов – это решение студентом ситуации, выборки данных или события, в которых представлены нерешенные и провокационные проблемы или вопросы. Кейс-метод представляет собой основанный на обсуждении способ обучения, при котором учащиеся приобретают навыки критического мышления, общения и групповой динамики [1, с. 270].

Проанализировав результаты анкетирования, проведенного Н. В. Максименко, с опорой на педагогический опыт работы в вузе, можно выявить следующие педагогические условия, направленные на развитие мотивации студентов:

- соединение традиционных подходов и новых методик в организации образовательного процесса;
- помощь в удовлетворении потребности в самореализации студента во время аудиторной и внеаудиторной деятельности;
- ориентация на продуктивное обучение студентов;
- разработка и внедрение авторских курсов с применением активных и интерактивных форм обучения;
- реализация цепи «социальная активность вуза – активность педагога – активность студента – социальная активность квалифицированных специалистов» [2, с. 45].

Из результатов опроса видно, что обучающиеся не отказываются полностью от традиционных форм занятий, таких как лекции, но внедрение новых методов

обучения и использование современных средств, таких как проектор или ноутбук, позволяют активизировать мотивационный аспект студентов. Проектор может быть использован в ходе занятия педагогом для наглядной демонстрации материалов занятия, а ноутбуки могут быть использованы обучающимися как конспекты.

Реализация модели «перевернутого обучения» влечет за собой преобразование лекций преподавателей, в которых важно изложить логику научного исследования, подходы к решению задач и методы получения значимых результатов. В настоящее время 86 % студентов отметили свою готовность включения в модель «перевернутого обучения», 73 % студентов отметили положительный опыт просмотра онлайн-лекций. Но, несмотря на данные позитивные результаты, студенты также выделяют большое количество барьеров внедрения данной модели обучения и препятствия в усвоении материала самостоятельно (рисунок) [1, с. 269].

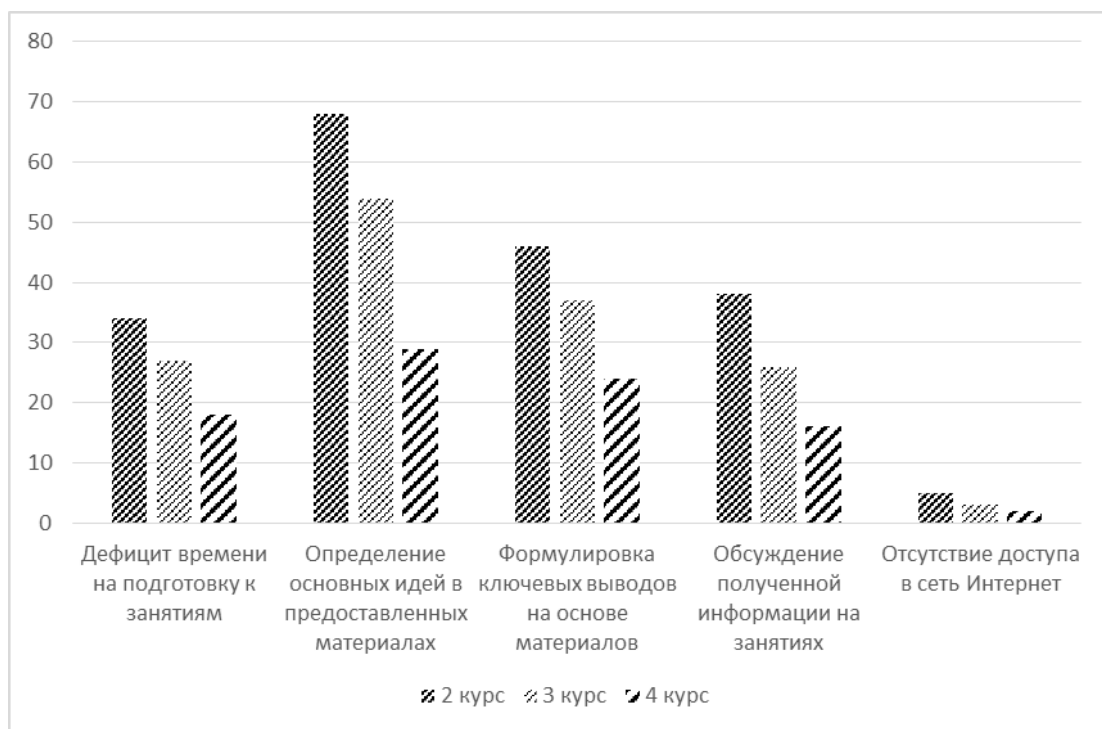


Рисунок – Трудности реализации модели «перевернутого обучения» (%)

В ходе самостоятельной работы и видения собственного успеха студент сам хочет продолжить такую работу, чувствуя собственный успех и общественное признание. Из диаграммы также видна тенденция к снижению сложности внедрения модели. На старших курсах проблемы становятся минимальны, так как студенты уже имеют представление о самостоятельной работе и структуре занятия.

Далее стоит рассмотреть метод, часто использующийся в некоторых вузах, а именно метод кейсов. В ходе работы с кейсами студент вовлечен в решение задачи, педагог в такой работе выступает как консультант. Педагог комментирует решение проблемы, предложенное обучающимся, и направляет мысль студента в нужном направлении для решения проблемы, но сам педагог активно не помогает решить предложенный кейс. Такой метод позволит активировать критическое мышление студента, а также положительно скажется на мотивации обучающегося к работе на занятии.

Положительные стороны кейс-метода заключаются в следующих позициях:

- эффективен: использует активное обучение, способствует раскрытию креативности и потенциала студента, где преподаватель выступает в качестве посредника;
- создает способность к критическому мышлению: использует навыки опроса, обсуждения и дебаты;
- формирует управленческие навыки: студенты должны разработать основу для принятия решений;
- моделирует среду обучения: предлагает обмен идеями между людьми и обеспечивает доверие и уважение;
- моделирует процесс индуктивного обучения из опыта: он полезен для продолжения обучения на протяжении всей жизни;
- создает имитацию реальной жизненной ситуации: решения иногда основываются не на абсолютных значениях правильного и неправильного, а на относительных значениях и неопределенности [3, с. 270–271].

В работе с кейсами студенты при наличии необходимых знаний будут проявлять интерес к решению предоставленной задачи. Однако кейсы нельзя включать сразу в работу студентов-первокурсников ввиду отсутствия у них необходимых знаний.

При анализе организации самостоятельной работы студентов в условиях смешанного обучения следует обратиться к зарубежному педагогическому опыту. Так, в Великобритании вопросами смешанного обучения занимаются специалисты Университета Эксетера и Университета Хертфордшира. В Университете Эксетера главной стратегией образования определено смешанное обучение, в рамках которого субъекты обучения используют ряд технологий для совершенствования обучения, в том числе повышения мотивации к самообучению, начиная от блогов и википроектов до видеолекций в сети Интернет. При этом английские исследователи В. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Vaki отмечают, что самостоятельная внеаудиторная работа при смешанном обучении занимает ключевое место в процессе формирования профессиональной компетенции, является основой для воспитания и развития личности и предусматривает формирование умения самостоятельно управлять собственным обучением; уверенности в достижении успеха по овладению новыми отраслями знаний; развитие критического мышления, индивидуальных способностей; воспитание индивидуальной ответственности за уровень учебных достижений; стимулирование студентов к самосовершенствованию; принятие самостоятельных решений; творческой поисковой активности студентов; приобретение навыков самостоятельной организации собственной деятельности [4, с. 54].

Обратившись к опыту иностранных исследователей, видим, что самостоятельная деятельность студентов является ключевой в их работе. Обучающийся осознает свой уровень знаний, принимает решение повышать этот уровень, включается в поиск необходимых знаний. Главным плюсом будет то, что студент сам вовлечен в этот процесс, его мотивационная сфера при таком подходе будет только расти и это повысит не только количество знаний, приобретенных студентом самостоятельно, но и качество.

Обратившись к проведенному Ф. Н. Апиш и З. М. Хутыз исследованию, посвященному проблеме педагогической мотивации и рефлексии студентов, можно увидеть, что важной частью, помимо всевозможных улучшений педагогического процесса, является и развитие личности студента, его внутренней мотивации и рефлексии. Из результатов исследования авторов видно, что студенты, с которыми проводились занятия с использованием наглядных методов обучения, более сформированы и способны к рефлексии не только своей деятельности, но и деятельности педагогов.



Речь идет не просто о рефлексии «понравилось – не понравилось», а об углубленном осознании деятельности, за которой наблюдали обучающиеся, сравнении своего анализа и анализа педагога или методиста и др.

Пути становления и особенности мотивации для каждого студента индивидуальны и неповторимы. Задача педагогов высшей школы состоит в том, чтобы, опираясь на достигнутые каждым студентом результаты, оптимизировать процесс становления учебной и профессиональной мотивации [5, с. 239].

Использование современных технологий позволяет упростить процесс обучения для студентов благодаря использованию наглядных пособий, с помощью презентаций, которые могут как демонстрироваться аудитории через использование проектора или мультимедиа, так и транслироваться на ноутбуки, планшеты или смартфоны обучающихся. Это позволит добиться большей включенности студентов во время занятия, ускорит усваивание ими материала и повысит уровень творческой активности на занятии. Такие изменения структуры занятия будут способствовать повышению личной мотивации обучающихся и увеличению их интереса к изучаемому предмету.

Проанализировав опыт зарубежных авторов, видим, что осовремененный подход способствует качеству получаемого студентами образования. Это проявляется в большей творческой активности, ускоренному усвоению учебного материала, способности к самоанализу студентом своих успехов и к анализу работы преподавателя.

Таким образом, зарубежные учреждения уже начали переходить к смешанному типу обучения студентов с применением сети Интернет, технических возможностей, таких как смартфоны, ноутбуки, проекторы и др. Использование технологий и предоставление обучающимся самостоятельности позволяет автоматизировать педагогический процесс, частично изменить роли педагога и студента в этом процессе, а также активно влиять на мотивационную сферу студентов. Все эти новшества в сумме создадут необходимый уровень мотивации студентов к самостоятельному обучению, что повысит уровень и качество образования.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кузнецова, Л. А. Цифровые образовательные технологии в мотивации студентов [Электронный ресурс] / Л. А. Кузнецова // XIV Международная студенческая научная конференция, Сочи, 7–10 нояб. 2022 г. / ред.: М. Ю. Ледванов. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029501/>. – Дата доступа: 20.04.2023.

2. Максименко, Н. В. Проблемы актуализации мотивации академических достижений студентов как факторы повышения качества обучения в университете / Н. В. Максименко // Вестни. Оренбург. гос. ун-та. – 2018. – № 6 (218). – С. 40–46.

3. Баймаханов, А. Б. Новые методы и технологии обучения в вузе: обзор зарубежного опыта / А. Б. Баймаханов // Проблемы соврем. образования. – 2019. – № 6. – С. 266–277.

4. Витковская, Н. Г. Формирование мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения / Н. Г. Витковская, Д. А. Денисова, Н. Г. Леванова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 52–55.

5. Апиш, Ф. Н. Педагогическая рефлексия как средство формирования учебной мотивации студентов в образовательной среде вуза / Ф. Н. Апиш, З. М. Хутыз // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6 (61). – С. 237–239.

УДК 372.881.111.22

**Ю. Н. СМАЛЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО (НЕМЕЦКОГО) ЯЗЫКА**

Одной из актуальных проблем, с которой сталкиваются педагоги в современном мире, является цифровизация образования. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в образовательный процесс оказывает значительное влияние на его продуктивность, способствуя реализации личностно ориентированного подхода, индивидуализации и дифференциации обучения с учетом особенностей обучающихся, их уровня обученности, способностей и т. д., повышая мотивацию к овладению иноязычной речевой деятельностью в частности.

Несмотря на разносторонность выполненных исследований (М. А. Бовтенко, Е. С. Полат, А. В. Зубов, Т. Е. Исаева, В. Д. Щадриков, И. С. Шемет, Ю. Ю. Котляренко, О. Б. Симонова и др.), их теоретическую и прикладную значимость, проблема применения ИКТ как средства формирования языковой коммуникативной компетентности остается открытой для исследователей. Результаты исследований, посвященных влиянию ИКТ на процесс обучения иностранным языкам, показывают, что их воздействие на повышение уровня успеваемости и формирование познавательных способностей неоднозначно и недостаточно изучено. Это связано с тем, что в практике обучения наблюдается ряд трудностей, в основе которых находится, вероятно, недостаточная разработанность методики реализации ИКТ в обучении иностранному языку в целом, в процессе формирования и развития лексической компетенции при обучении второму иностранному (немецкому) языку в частности. Вышесказанное свидетельствует об актуальности избранной темы исследования.

Таким образом, цель исследования – разработать и апробировать модель реализации информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования лексической компетенции при обучении немецкому языку как второму иностранному.

Применение ИКТ для формирования лексических навыков существенно повышает эффективность данного процесса. Выделяют следующие аспекты, отражающие целесообразность использования ИКТ при обучении лексической стороне иностранного языка:

1. Мотивационный аспект, в соответствии с которым использование ИКТ позволяет увеличить мотивационную направленность обучающихся в области изучения иноязычной лексики за счет учета их индивидуально-личностных особенностей, реализации их творческих проявлений, активизации мыслительных процессов и возможности использования разнообразия форм и методов организации процесса обучения, а также выбора лексического материала.

2. Содержательный аспект, который означает, что ИКТ в обучении лексике могут быть использованы для создания разнообразных образовательных элементов и для доступа к различным источникам языковой информации и аутентичным материалам.

3. Учебно-методический аспект, согласно которому преподаватель может использовать ИКТ для объяснения нового лексического материала, его закрепления, контроля, изучения дополнительного материала по теме и т. д.

4. Организационный аспект – ИКТ могут применяться в различных видах организации учебного процесса при обучении лексике: при обучении каждого обучающегося отдельно, при парной, групповой и фронтальной форме взаимодействия.

5. Контрольно-оценочный аспект, когда ИКТ дают возможности для осуществления разных видов контроля по пройденной лексической теме с возможностью дальнейшей оценки на основании полученных результатов [1].

Модель формирования лексических навыков с использованием ИКТ проверена в опытно-экспериментальной работе и апробирована на занятиях по немецкому языку на факультете иностранных языков учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». Разработанная модель направлена на формирование лексических навыков по теме «Еда» в рамках дисциплины «Практика устной и письменной немецкой речи» на специальности «Иностранные языки (английский, немецкий)» у студентов второго курса на первом году изучения немецкого языка на базе английского.

С целью апробации разработанной модели студенты второго курса специальности «Иностранные языки (английский, немецкий)» были распределены на экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальной группой стала группа 202 АН, контрольной – 201 АН. Соответственно, экспериментальная группа обучалась в условиях использования на каждом занятии одного или нескольких средств ИКТ в сочетании с традиционными методами обучения, контрольная группа – по УМК без использования современных информационных технологий.

Эксперимент состоял из трех этапов. Первый этап включал в себя подготовительную и организационную работу, направленную на подготовку эксперимента в целом. Второй этап – собственно опытное обучение. На третьем этапе проводились итоговые лексические тесты и обработка полученных результатов.

В рамках подготовительного этапа опытного обучения была определена возможность апробации разработанной модели. С этой целью было проведено диагностическое тестирование на определение языковой обученности студентов контрольной и экспериментальной групп. Результаты диагностического тестирования показывают, что средний показатель тестирования контрольной группы больше на 1,8 %, чем средний балл экспериментальной группы (60 % и 58,2 %). Таким образом, можно сделать вывод, что уровень языковой обученности студентов обеих групп примерно одинаков.

Основной этап эксперимента включал в себя составление комплекса заданий с использованием ИКТ для формирования лексической компетенции студентов на каждом этапе работы над лексикой. К ним относятся:

- а) ознакомление с новым материалом;
- б) его первичное закрепление;
- в) развитие навыков и умений использования лексики в различных видах речевой деятельности.

Для ознакомления с новым лексическим материалом по теме «Еда» мы использовали сервис Quizlet – это интерактивная платформа, которая позволяет заучивать лексические единицы в виде учебных карточек. Следует отметить, что для введения и тренировки новой иноязычной лексики необходимо использовать различные каналы, чтобы они остались как можно глубже в различных подсистемах памяти. Например, звуковой и графический образы, рече- и графомоторика, семантическое, образно-иконическое, текстовое представление, вариативно-ситуативное и контекстуальное включение, что позволяет учитывать особенности каждого обучающегося и создавать индивидуальные программы обучения [2, с. 56].

Для визуалов важно задействовать визуальный канал восприятия. Платформа Quizlet позволяет использовать наглядный материал (рисунки, картинки, фотографии и т. д.) для семантизации лексических единиц беспереводным способом. Для аудиалов Quizlet дает возможность озвучивать новый лексический материал, что позволяет также совершенствовать произносительные навыки. Сервис представляет собой интерактивные карточки, где, с одной стороны, можно разместить лексическую единицу, а с другой – ее значение, для представления которого требуется некоторое физическое взаимодействие, что предпочитают кинестетики. Дискретно воспринимают информацию через логическое осмысление, ассоциативные связи, что также позволяет осуществить данный сервис: с одной стороны карточки можно расположить новое слово или словосочетание, а с другой, в качестве семантизации, – дефиницию, синоним или антоним, употребление лексической единицы в контексте, словообразовательный анализ, толкование значения слова на иностранном языке и т. д. [3].

На этапе первичного закрепления и тренировки нами использованы возможности интерактивных сервисов WordWall и LearningApps.

WordWall – это образовательная платформа для создания упражнений, которые представляют собой интерактивные игры. На сайте представлено множество разнообразных шаблонов, упрощающих процесс создания интерактивных заданий: викторина, игровые задания на соотнесение и сортировку, выбор правильного ответа, недостающего слова, кроссворд, лабиринт, анаграммы, поиск слов и др.

Приложение LearningApps – это онлайн-сервис, посредством которого можно создавать и использовать интерактивные образовательные приложения и индивидуализированные материалы.

Для проверки закрепления лексического минимума и его повторения в рамках обобщающего занятия мы использовали сервис Kahoot для создания онлайн-викторин, тестов, опросов.

На этапе употребления лексических единиц для решения коммуникативных задач нами был использован ранее упомянутый сервис WordWall, а также возможности мультимедийной презентации при обучении диалогической речи. Кроме того, мультимедийные презентации послужили средством представления творческих проектов студентов на тему «Мое любимое блюдо».

Метод проектов является эффективным подходом к организации образовательного процесса, который направлен на индивидуальные потребности обучающихся, стимулирует их самостоятельность и способствует развитию творческих и социальных навыков.

Заключительный этап эксперимента предусматривал проведение итогового теста с целью контроля уровня сформированности лексических навыков среди студентов контрольной и экспериментальной групп, а также количественного и качественного сравнения их результатов и формулировании выводов о результативности разработанной модели формирования лексических навыков. Контрольный тест создан посредством многофункционального сервиса OnlineTestPad.

По результатам контрольного теста студенты экспериментальной группы показали более высокие результаты. В условиях относительно равного уровня языковой обученности средний балл экспериментальной группы на 8 % больше, чем средний балл контрольной группы (71,4 % и 63,25 %).

Затем был определен процент студентов, выполнивших тест на 0–50 %, 51–75 % и 76–100 %. На рисунке представлены сравнительные данные об уровне сформированности лексических навыков студентов контрольной и экспериментальной групп.

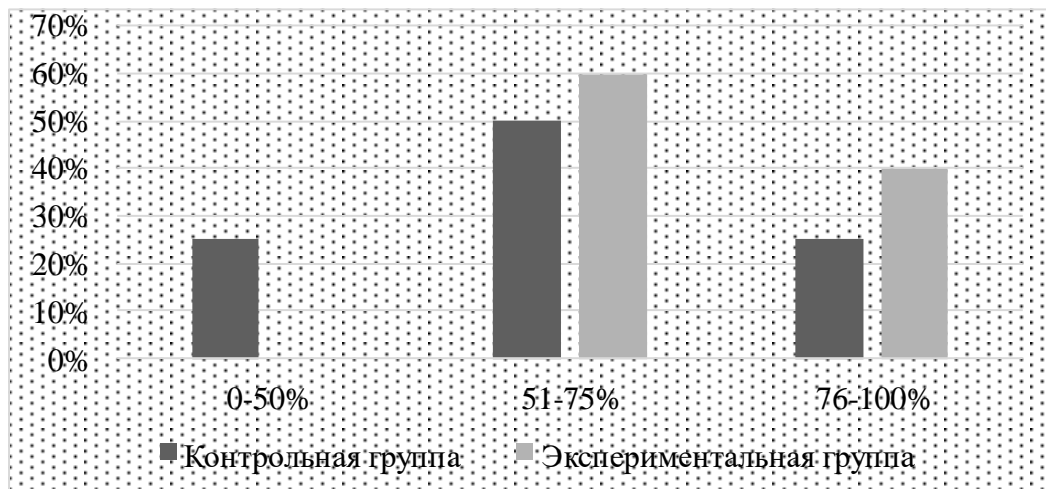


Рисунок – Сравнительные данные об уровне сформированности лексических навыков у студентов контрольной и экспериментальной групп

Мы установили, что количество студентов, получивших за тест менее 50 % правильных ответов, в контрольной группе 25 %, в то время как данный показатель отсутствует в экспериментальной группе. Количество студентов экспериментальной группы, получивших результат в диапазоне 51–75 %, составляет 60 %, что больше показателя контрольной группы на 10 %. Количество студентов в экспериментальной группе, результат которых более 75 %, составляет 40 % от общего количества студентов, что на 15 % больше, чем в контрольной группе.

Таким образом, разработанная модель формирования лексических навыков, предусматривающая использование в рамках изучаемой темы системы заданий с использованием ИКТ на каждом этапе формирования лексических навыков и умений, способна обеспечить более эффективное и качественное овладение лексическим материалом и, как следствие, формирование лексической компетентности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белеванцева, М. Г. Возможности использования современных информационных и коммуникационных технологий для обучения лексике иностранного языка / М. Г. Белеванцева, О. В. Афанасьева // *Вестн. МИТУ-МАСИ*. – 2020. – № 4. – С. 76–82.
2. Storch, G. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung* / G. Storch. – München : Fink, 2001. – 367 S.
3. Смалюк, Ю. Н. Дидактические возможности использования сервиса Quizlet в обучении иноязычной лексике студентов языковых специальностей / Ю. Н. Смалюк // *Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXVII Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 3 марта 2023 г. : в 2 ч.* / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Е. Г. Сальникова (отв. ред.) [и др.]. – Брест : БрГУ, 2023. – Ч. 2. – С. 146–148.

УДК 373.21

**А. В. ЧЕБАН**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТЕПЕНИ ОСВОЕНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В целом наше исследование посвящено обоснованию возможности развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе наблюдения в природе.

На первом этапе нашего исследования были изучены возрастные особенности развития восприятия времени у детей дошкольного возраста. Восприятие времени – это отражение в сознании человека продолжительности, последовательности, быстроты и частоты протекания процессов, явлений, действий. Физиологические механизмы восприятия времени раскрыты в учении И. М. Сеченова и И. П. Павлова о рефлекторной природе психической деятельности головного мозга. Из их исследований следует, что специальных анализаторов для отображения длительности, последовательности, скорости, изменения явлений объективной действительности у людей нет. Любой анализатор, который отображает разные свойства предметов и процессов, отображает и их временные особенности. Отличие времени является одной из важнейших функций организма; дети, как и взрослые, способны к тонкой дифференциации временных интервалов, чувство длительности свойственно как взрослому, так и ребенку. Оно вместе с осознанием временной последовательности явлений накапливается в опыте, постепенно вырабатывая у ребенка интуицию времени. У человека ориентировка во времени имеет две различные, взаимно дополняющие друг друга формы отражения. Одна из них – это непосредственное ощущение длительности (на базе чего образуются условные рефлексы). Другая – собственно восприятие времени, наиболее сложная и совершенная форма отражения, которая тесно связана с обобщающей функцией второй сигнальной системы.

По мнению В. М. Бехтерева, только в результате приобретенного опыта по различению смены дня и ночи, времен года, последовательности ритмических движений стало возможным определение времени человеком. Исключительную роль в этом играет слово. Именно благодаря овладению речью и счетом возможно возникновение такого продукта общественной практики, как обобщение понятия о времени. Ориентировка человека во времени формируется и совершенствуется в неразрывной связи с деятельностью. На этом основании мы выбрали предметом нашего исследования такую деятельность, как наблюдение в природе с целью развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Вопросы восприятия времени нашли отражение в исследованиях, проводимых Т. Д. Рихтерман, М. В. Васильевой, К. В. Назаренко, Т. А. Мусейбовой, О. А. Фунтиковой и др. Исследования показали, что у большинства детей старшего дошкольного возраста отсутствует понимание системного характера каждой отдельной единицы измерения. О. А. Фунтикова, изучая уровни знаний о времени у детей старшей группы, выявила, что знания детей неадекватны, разные по значению временные понятия часто совмещены. Они недостаточно осознаны, единичны, отличаются статичностью. К. В. Назаренко был выявлен невысокий уровень ориентировки во времени

по изменениям положения солнца. Многие дети не замечают отличий в положении солнца и окраски небосклона, присущих каждому периоду суток.

Е. И. Щербаковой было изучено формирование у детей временных представлений и понятий (сутки, неделя, год), ряда свойств времени (одномерности, текучести, необратимости), изучены особенности первичной практической ориентировки во времени.

Исследования показывают, что дети в 2–4 года способны отражать в речи категории времени. Однако они еще не владеют прошлыми и будущими формами, путают относительные временные наречия (сначала, потом, вчера, завтра, скоро, давно). Временные интервалы воспринимаются детьми как конкретные предметы (дети определяют время). Временные интервалы дети связывают с постоянно повторяющимися или эмоционально привлекательными событиями или явлениями. Дети до 4 лет воспринимают время через собственную деятельность и по ярким событиям или явлениям. Дети же 4–6 лет способны активно отражать в речи временные категории, однако хуже усваивают временные термины, выражающие длительность и последовательность событий. Они воспринимают время по деятельности других людей, по объективным природным явлениям [1].

Изучив теоретические аспекты проблемы, мы приступили к осуществлению экспериментальной части исследования. В качестве экспериментальной базы исследования выбран филиал кафедры специальных педагогических дисциплин ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста».

На констатирующем этапе поставлены две задачи. Во-первых, надо было разработать вопросы и задания для определения степени освоения временных представлений детьми старшего дошкольного возраста. Разработанные нами вопросы и задания для детей были разделены на четыре блока и направлены:

- 1) на изучение умений различать части суток по изменениям в живой и неживой природе, знание их последовательности;
- 2) на изучение умений различать времена года по изменениям в живой и неживой природе, знание их последовательности;
- 3) на изучение умений понимать такие интервалы времени, как сутки и год;
- 4) на изучение умений различать «вчера», «сегодня», «завтра».

Во-вторых, следовало выявить степень освоения временных представлений детьми двух групп старшего дошкольного возраста (экспериментальной и контрольной).

Диагностическое исследование представляло собой беседу, которая проводилась с каждым ребенком индивидуально, все результаты ответов ребенка фиксировались.

В рамках **первого** направления сформулированы следующие вопросы и задания:

- Перечисли, какие явления в природе происходят утром.
- Одинаковые ли явления утром происходят зимой и весной?
- Что можно наблюдать в природе днем?
- Какие природные явления характерны для вечерней поры?
- Чем отличаются природные явления, происходящие вечером осенью от тех, которые бывают летом?
- Что происходит в природе ночью?
- Соедини стрелками картинки с изображением разных частей суток в правильной последовательности, начиная с дня.

В качестве стимульного материала детям предложены различные картинки с изображением характерных признаков для разных частей суток.

В рамках **второго** направления сформулированы следующие вопросы и задания:

- Перечисли, какие явления в природе происходят весной.
- Что можно наблюдать в природе летом?

– Какие природные явления характерны для осенней поры?

– Что происходит в природе зимой?

– Соедини стрелками картинки с изображением разных времен года в правильной последовательности, начиная с лета.

В качестве стимульного материала детям предложены различные картинки с изображением характерных признаков для разных сезонов года.

В рамках **третьего** направления сформулированы следующие вопросы и задания:

– Перечисли, какие явления в природе происходят в течение суток.

– Одинаковое ли расположение солнца на небосклоне в течение суток в разное время года?

– Одинакова ли длина суток в разное время года?

– Сколько сезонов года содержит целый год?

В качестве стимульного материала детям предложены различные картинки с изображением характерных признаков для разных частей суток и для разных сезонов года.

В рамках **четвертого** направления сформулированы следующие вопросы и задания:

– Перечисли, какие явления в природе мы наблюдали вчера.

– Что мы наблюдаем в природе сегодня?

– Вспомни, какие изменения, произошедшие с растением, мы наблюдали сегодня, обведи соответствующую картинку красным карандашом. Те сутки, которые были вчера, обведи синим карандашом.

В качестве стимульного материала детям предложены различные картинки (фотографии) с изображением природных явлений, растений, животных.

Проведя количественный и качественный анализ результатов констатирующего этапа исследования, мы обнаружили, что 70 % детей на момент проведения констатирующего этапа имеют в пассивном словаре необходимые в рамках учебной программы общепринятые математические термины. Но только у 40 % детей отмечалось наличие общепринятых математических терминов в активном словаре. Остальные 60 % детей некорректно отражают в речи характерные признаки единиц измерения времени, некоторые из них неправильно используют термины, отражающие временные отношения.

В ходе констатирующего этапа выявлено, что дети знакомы с терминами, обозначающими временные интервалы. Представления о временах года связаны с выделением характерных признаков, наиболее значимым из которых является состояние растительности и расположение солнца на небосклоне (зима – снег, деревья голые, солнце слабо светит; лето – цветочки, солнце ярко светит; осень – желтые листья). Для ориентировки в частях суток дети опираются на положение солнца.

Трудности в ответах у детей вызывали такие вопросы, где необходимо было сравнить расположение солнца, явления природы, длину суток в разное время года.

Данные результаты свидетельствуют о необходимости обогащения активного словаря детей общепринятыми математическими терминами.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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.



УДК 376.37(075.8)

**К. В. ЧЕБАН**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

## **СОСТОЯНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ**

У большинства детей звукопроизношение к школьному возрасту достигает языковой нормы. Однако в силу индивидуальных, социальных и патологических особенностей развития у некоторых воспитанников в дошкольном возрасте возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого нарушения, называемого дислалией. Дислалия (от греч. *dis* ‘приставка, означающая нарушение’, и *lalia* ‘говорю’) – нарушения звукопроизношения при нормальном слухе, интеллекте и сохранной иннервации мышц артикулярного аппарата [1, с. 38].

В настоящее время дислалия является наиболее распространенным нарушением речи и чаще всего встречается в дошкольном возрасте. Статистические данные отечественных и зарубежных исследователей указывают на то, что в последние десятилетия в значительной степени возросло количество детей, у которых наблюдается данное нарушение речи (с 8–17 % в 50-е гг. до 52,5 % в 90-е гг. XX в.). Дефекты звукопроизношения при дислалии принято относить к одному из наименее сложных и сравнительно легко устранимых расстройств речи. Это нарушение может проявляться в дефектах воспроизведения звуков речи: искаженном (ненормативном) их произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков и реже их пропусках [1, с. 83].

В дошкольном возрасте данному речевому нарушению родители и педагоги часто не придают должного значения, что в дальнейшем может негативно влиять на учебную деятельность ребенка, в частности может возникать дисграфия, препятствующая нормальному овладению грамотой. Следовательно, для преодоления дислалии большое значение имеет выявление малейших изменений в речи у ребенка именно в дошкольном возрасте, так как речь в данный возрастной период развивается наиболее интенсивно, а главное, она наиболее гибка и податлива [2, с. 35].

Изучение состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией проводилось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста». В нем участвовали три ребенка с названным речевым нарушением. Для сравнения нарушенного звукопроизношения у воспитанников с дислалией было проведено обследование детей с дизартрией такого же возрастного периода – воспитанников государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста». Обследование звукопроизношения было проведено с помощью «Альбома для логопеда» О. Б. Иншаковой по первой его части – обследованию произношения. Для проведения обследования звукопроизношения в альбоме подобраны иллюстрации с теми звуками речи, которые чаще всего бывают нарушенными у детей старшего дошкольного возраста. Полученные данные приведены в таблице.

При обследовании звукопроизношения было выявлено, что у детей с дислалией нарушено произношение сонорных и свистящих звуков. В речи дошкольников отмечались расхождения между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке. Изолированно звуки произносились чище, правильнее, в речевом потоке – неясно, нечетко, так как не дифференцировались.

Таблица – Результаты обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией и дизартрией

Дислалия			
Ребенок	Девочка А. (6 лет 4 месяца)	Девочка П. (6 лет 2 месяца)	Мальчик Г. (7 лет)
Нарушен- ные звуки	Замена [р] на [й] Замена [л] на [й] Межзубный [с]	Замена [р] на [й] Замена [л] на [й]	Замена [р] на [л]
Дизартрия			
Ребенок	Мальчик В. (7 лет)	Мальчик К. (6 лет 8 месяцев)	Мальчик С. (6 лет 7 месяцев).
Нарушен- ные звуки	Межзубный [с] Межзубный [з] Замена [ц] на [т'] Замена [ш] на [ф] Замена [ч] на [т'] Искаженное произношение [щ] Средненебный параламбда-цизм – замена [л] на [й] Замена [р] на [й]	Замены звуков [с] на [ш], [з] на [ж] Замена [ц] на [т'] Замена [ч] на [т'] Замена [щ] на [т'] Замена [р] на [л]	Губно-зубной [с] Губно-зубной [з] Замена [ц] на [т'] Замена [ш] на [щ] Замена [ж] на [в] Замена [ч] на [т'] Искаженное произношение [щ] Отсутствие звука [л] Замена [р] на [й]

При обследовании звукопроизношения у детей с дизартрией выявлены нарушения свистящих, шипящих и сонорных звуков, а также количество и качество нарушенных звуков в значительной степени отличается от нарушенных звуков при дислалии.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования было выявлено состояние звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией, проявляющееся в нарушении отдельных звуков, и состояние звукопроизношения у детей с дизартрией, при котором нарушенные звуки отличаются большим количеством замен, искажений, пропусков. Данный факт подтверждает сведения, полученные нами в ходе теоретического анализа литературных источников, согласно которым дислалия является менее сложным речевым расстройством, чем дизартрия.

Основной целью коррекционной работы при дислалии является формирование умений и навыков правильного произношения звуков речи, а именно сонорных и свистящих звуков, которые чаще всего нарушаются у детей старшего дошкольного возраста, что было доказано в ходе исследования. Использование звукоподражательных игр и игровых приемов на разных этапах коррекции дислалии будет положительно влиять на конечный результат. Активное использование игровых приемов и звукоподражательных игр обогащает практический опыт специалистов, помогает расширить арсенал методов работы и повысить качество коррекции дислалии у детей.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2017. – 608 с.
2. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК 373(091)

**С. А. ШАКУНОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

## **СОСТОЯНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В Г. БРЕСТЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД**

Ребенок, его детство и развитие являются основными ценностями воспитательной работы школы. Воспитательная деятельность предоставляет каждому ребенку возможность выбора различных видов занятий и творчества, соответствующих личным потребностям и гармоничному психическому развитию личности, а также формирующих чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества, закону и правопорядку. Учебное заведение призвано создавать условия для формирования духовно богатой, высоконравственной, образованной и творческой личности обучающегося.

В современной школе используются следующие возможности основного и дополнительного образования: различные формы работы на уроках, стимулирующие интеллектуальную, творческую и социальную активность детей; обсуждение на уроках нравственных и морально-этических аспектов изучаемого материала; акцент на роли личности в литературных произведениях, исторических событиях, творчестве и т. п.; использование различных форм внеклассной работы, способствующих воспитанию у детей чувства ответственности за себя и своих товарищей, а также за результат своей работы; участие детей в различных межшкольных соревнованиях и турнирах, воспитывающее чувство патриотизма по отношению к своему учебному заведению; проведение праздников, конкурсов, соревнований [1].

Полагаем, что в современных условиях важно учитывать и использовать предшествующий опыт осуществления воспитательной работы в учебных заведениях. Поэтому мы решили выяснить, как была организована воспитательная работа учреждений образования в г. Бресте в трудный послевоенный период. Автором в течение февраля – марта 2024 г. были тщательно изучены материалы документов Государственного архива Брестской области – документы Ленинского районного совета народных депутатов г. Бреста и его исполнительного комитета (протоколы заседаний, решений исполнительного комитета районного совета народных депутатов и документы к ним), а также протоколы заседаний комиссии по народному образованию, культуре и делам молодежи. Так, в докладной записке заведующего городским отделом народного образования (гороно) об итогах работы школ г. Бреста в 1945/46 учебном году был сделан вывод о том, что учебно-воспитательная работа в школах была поставлена неудовлетворительно. В качестве основной причины такой неудовлетворительной работы в докладной записке обозначено отсутствие учебной площади для проведения внеклассной работы в две смены. В ряде случаев выявлена недостаточная воспитательная работа учителей на уроке. Например, ученики 8 класса одной из школ г. Бреста не ответили на вопросы «Кто такой Сталин? И какой государственный пост он занимает?». Выявленные факты свидетельствуют о недостаточной организации учебной, воспитательной и патриотической работы. Как итог, учебный год закончен со следующими результатами: по классам 1–4 переведено в следующий класс 1731 человек, оставлено на второй год 227 человек, с дополнительными испытаниями на осень – 236 человек.

Укажем основные причины нарушений и несоответствий: слабый контроль со стороны директоров, завучей и заведующих школ, а в работе учителей недостаточно требовательности к выполнению непосредственно своих обязанностей как педагогов; слабая помощь учителя в целом школе в организации воспитательной работы и укреплении учебно-воспитательной дисциплины учащихся со стороны родителей. Не поднята роль родительских комитетов, также обнаружена слабая постановка педагогической пропаганды среди родителей. Собрания родителей, проводившиеся учителями по классам, ограничивались только информацией об успеваемости учеников за квартал или за полугодие, но не озвучивались научные доклады воспитательного характера [2].

С учетом недостатков, выявленных в школах, были определены мероприятия по улучшению воспитательной работы на уроках и во внеклассной работе, организации систематической методической помощи учителям, особенно молодым. Была выявлена необходимость значительного улучшения работы с родителями путем проведения общегородских родительских собраний. Также как форма воспитательной работы с учащимися школ с целью вовлечения учителей в общественно-политическую работу с 1946–1947 гг. было предложено планирование организации в каждой средней семилетней школе работы кружков самодеятельности всех видов [2].

Н. С. Хрущев на XXII съезде отмечал, что советская школа призвана готовить всесторонне образованных людей, хорошо знающих основы наук, способных к систематическому труду. Именно школа, по утверждению руководителя, должна воспитывать у молодежи стремление быть полезной обществу, активной, участвующей в производстве ценностей.

Стоит отметить, что Великая Отечественная война способствовала сближению школы и пионерской организации. Опыт совместной работы пионерской организации и школы по коммунистическому воспитанию детей и подростков в период Великой Отечественной войны получил одобрение и закрепление в решении XII Пленума ЦК ВЛКСМ (1944). Пленум подчеркнул необходимость сделать работу пионерской организации «неотъемлемой частью всей воспитательной работы в школе, проводимой директорами и учителями» [3].

Исходя из доклада заведующего горно 1958 г. о состоянии и итогах идейно-воспитательной работы, школы психологически и практически призваны готовить учащихся к труду, воспитывать к нему любовь и уважение. В заключение был сделан вывод о необходимости построения коммунистического общества, требующего воспитания нового человека с коммунистическими идеалами [4].

Стоит отметить особую роль трудового воспитания и самостоятельности в советском образовании в системе внешкольной работы, начиная с дошкольного возраста. Так, на педсовете детского сада № 3 г. Бреста в 1960 г. обсуждались вопросы о прививании детям трудовых навыков, самостоятельности и использовании всех форм работы для привлечения родителей к взаимодействию с детским садом. Особо отмечается, что в детских садах должна организовываться коллективная трудовая деятельность детей [5].

На территории Брестской области в 1961–1962 гг. активно проводились работы, связанные с подготовкой указаний школам по усилению работы, направленной на изучение, развитие способностей и склонностей учащихся в области науки, искусства и техники, выявление наиболее способных учащихся в определенных областях знаний, формирование их способностей через индивидуальные задания творческого характера. Также была установлена необходимость пересмотра работы всех кружков с тем расчетом, чтобы их деятельность носила творческий характер и улучшала эстетическое воспитание, а не превращалась в дополнительные занятия [6].

Рекомендовалась следующая тематика по вопросам эстетического воспитания детей в семье для родительских лекториев:

- эстетика и настоящее воспитание эстетических вкусов;
- роль окружающей обстановки в эстетическом воспитании детей;
- эстетика быта и поведения в воспитании человека коммунистического общества;
- о детском чтении в семье;
- развитие музыкальных способностей детей в семье;
- воспитание эстетической привлекательности хорошего поступка, подвига на примерах.

Регулярно проводились проверки работы школ по вопросу развития способностей учащихся в области науки, техники, искусства. Опыт работы школ и детских дошкольных учреждений по развитию детских способностей и склонностей широко освещался в местной печати и по радио [6].

В рамках мероприятий Брестского горнопо по выполнению решений XXII Съезда КПСС в 1962 г. планировалось провести городское совещание учителей, воспитателей и других работников школ и детских учреждений «Воспитание человека коммунистического общества – центральная задача школ и детских учреждений»; провести городское совещание руководителей детских учреждений, где был бы рассмотрен вопрос совершенствования воспитательной работы с детьми.

По итогам встреч и заседаний разрабатывался перспективный план развития школ всех типов, школ-интернатов и детских учреждений на 1962–1970 гг. [7]. На городских секциях, семинарах классных руководителей обсуждался вопрос об улучшении воспитательной работы с учащимися в свете требований XXII Съезда КПСС.

Была определена необходимость оживления и активизации детских общественных организаций, попечительских советов, комиссий при домоуправлениях по работе с детьми, родительских комитетов, комиссий при горисполкоме по работе с детьми в помощь школам и детским учреждениям по начальному образованию.

Систематически контролировалось состояние воспитательной работы в школах и детских учреждениях, обращалось особое внимание на постановку внеклассной и внешкольной работы с детьми. Так, на городском активе по народному образованию с участием руководителей школ, секретарей партийных организаций, председателей МК, старших пионервожатых и председателей родительских комитетов обсуждалось состояние внеклассной и внешкольной работы, организация кружков, туристических и краеведческих работ в школах по итогам проверки бригады Минского просвещения БССР [7].

Изучались правила поведения учащихся путем систематической индивидуальной работы с учениками с помощью контроля за выполнением и обсуждением их выполнения на классных и родительских собраниях, пионерских сборах.

Стоит отметить систематическую индивидуальную работу учителей и классных руководителей с отстающими учащимися. Классными руководителями велась работа по предупреждению нарушений ими правил поведения, изучению домашних условий, характеристике особенностей личности таких учеников, а также проводился анализ взаимоотношений в семье [8].

Изучив различную научно-методическую литературу и нормативные документы, мы выяснили, что гражданское воспитание являлось значимым аспектом образовательной системы СССР 1960-х гг. После XXII съезда КПСС (1961) Академия педагогических наук РСФСР стала активно разрабатывать целостную систему воспитания детей и молодежи в духе морального кодекса строителя коммунизма [9].

Ставились следующие задачи для системы воспитания:

- разработать комплексную систему воспитания, которая обеспечивала бы формирование у молодежи научного мировоззрения на основе марксизма-ленинизма как цельной и стройной системы философских, экономических и социально-политических взглядов;
- воспитать будущих тружеников социалистического производства коммунистического отношения к труду, осознания труда на общую пользу как священной обязанности, советского гражданина;
- утвердить коммунистическую мораль, выражавшую интересы и идеалы трудящегося человека;
- сформировать советских людей как патриотов и интернационалистов;
- развивать всесторонних и гармонических личностей.

Таким образом, изучив состояние воспитательной работы учреждений образования в г. Бресте в послевоенный период, мы выяснили, что данная работа осуществлялась с учетом социально-политической обстановки с уделением особого внимания не только патристическому, эстетическому, трудовому, но и нравственному развитию подрастающего поколения.

Государственными органами осуществлялся контроль и управление деятельностью учреждений образования, общественных организаций, коллективов учителей и руководителей учреждений в соответствии с задачами образования. Ключевыми задачами являлись такие аспекты, как преданность делу, любовь к Родине; коллективизм и товарищеская взаимопомощь; взаимное уважение в семье и обществе. Особое внимание уделялось воспитанию подрастающего поколения в духе единства личных и общественных интересов, гражданскому формированию личности. При этом несмотря на политизированность сферы воспитания в послевоенный период, уделялось внимание и развитию способностей детей и подростков.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. История и традиции в системе воспитательной работы в государственном учреждении образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sch3.logoysk.edu.gov.by/об-учреждении/воспитательная-работа/история-и-традиции-воспитательной-работы>. – Дата доступа: 23.03.2024.
2. Государственный архив Брестской области (далее – ГАБО). – Ф. 727. Оп. 1. Д. 44. Л. 15.
3. Народное образование в СССР [Электронный ресурс] : сб. документов 1917–1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – 284 с. – Режим доступа: <https://методист.рф/upload/iblock/77e/kzm7bpzf5420a7usx1kz9yem95k8h14i/Теория%20и%20история%20организации%20воспитательной%20работы%20с%20детьми%20и%20подростками.pdf>. – Дата доступа: 23.03.2024.
4. ГАБО. – Ф. 727. Оп. 1. Д. 159. Л. 23.
5. ГАБО. – Ф. 727. Оп. 1. Д. 159. Л. 27, 28.
6. ГАБО. – Ф. 727. Оп. 1. Д. 44. Л. 19.
7. ГАБО. – Ф. 727. Оп. 1. Д. 44. Л. 24.
8. ГАБО. – Ф. 727. Оп. 1. Д. 44. Л. 48.
9. Рунаева, Е. А. Политика СССР в сфере народного просвещения в 1960–1970-е гг. [Электронный ресурс] / Е. А. Рунаева // Молодой ученый. – 2022. – № 3 (398). – С. 386–388. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/398/88151>. – Дата доступа: 23.03.2024.