

Каб папярэдзіць цяжкасці, з якімі могуць сутыкнуцца выхаванцы пры самастойнай кампазіцыйнай пабудове казак, можа быць прапанаваны алгарытм на аснове карт У. У. Пропа. Знаёмства з картамі павінна праходзіць паступова, у пэўнай сэнсавай паслядоўнасці і падпарадкоўвацца шэрагу патрабаванняў, распрацаваных В. А. Белобрыкінай [3, с. 178]:

- 1) вырабляючы карты-апоры, неабходна выбраць для абазначэння функцыі такі знак, які быў бы зразумелы дзецям, або разам з імі абгаварыць кожны малюнак;
- 2) пры чытанні і падзеле казкі на сэнсавыя часткі патрэбна абгаварыць кожную з іх з выхаванцамі, даць ёй назву. Калі прапанавана некалькі назваў, блізкіх па сэнсе, то варта выбраць самую дакладную, ёмістую;
- 3) сумесны пошук і выяўленне функцый у зноў прапанаваных для праслухоўвання казках;
- 4) самастойны пошук функцый спачатку на матэрыяле знаёмых, затым новых казак;
- 5) цэласнае засваенне казачных функцый;
- 6) складанне казак. Пачынаць прыдумваць казкі лепш за ўсё калектыўна і выкарыстоўваючы абмежаваны набор карт, тады рэалізацыя мэты будзе больш прадуктыўнай. Паступова для казкі дадаецца па 3-4 дадатковыя карты;
- 7) праца з індывідуальным наборам карт. Кожны выхаванец атрымлівае ўласны камплект карт і працуе з ім па сваім меркаванні — прыдумвае новы твор або мадыфікуе знаёмы. Спачатку можна прапановаць гатовую назву казкі (напрыклад, «Казка пра зайца»), абгаворваць месца дзеяння і колькасць персанажаў — такі прыём аблягчае самастойную творчасць. Пасля гэтага дзейнасць выхаванцаў набывае поўную самастойнасць: яны самі прыдумваюць назву, месца дзеяння, герояў і вызначаюць іх колькасць, сэнсавую нагрузку, надзяляючы кожнага з іх адпаведнымі маральнымі якасцямі, вобразнымі характарыстыкамі.

Варыянты работы з картамі У. У. Пропа па складанні казачных сюжэтаў могуць быць самыя розныя: складанне па чарзе, групамі, з канца, з сярэдзіны; выкарыстанне карт па парадку, праз адну, наўздагад, па вызначанай колькасці; дзяленне казкі на сэнсавыя часткі (завязка, канфлікт, развязка); выбар галоўнага героя; мадыфікацыя знаёмай казкі за кошт абмежавання або павелічэння выкарыстаных функцый.

Заклучэнне. Беларускія казкі пра жывёл — частка казачнага эпаса славянскіх народаў — узбагачаюць паэзію славян новымі сюжэтамі, вобразамі, мастацкімі сродкамі. Хаця большасць сюжэтаў беларускіх казак пра жывёл мае паралелі з казкамі іншых народаў і адзначана ў міжнародных паказальніках, многія беларускія творы або дапаўняюць і пашыраюць вядомыя сюжэты, або зусім не маюць варыянтаў у вусна-паэтычнай творчасці славян. Метадычна правільна праведзены аналіз казак, сістэма прадуманых гульнёвых заданняў садзейнічаюць паспяховай падрыхтоўцы выхаванцаў да самастойнага складання казак.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Кабашнікаў, К. П.* Сустрэчы з казкай / К. П. Кабашнікаў. — Мінск : Навука і тэхніка, 1984. — 132 с. (12).
2. Беларуская народна-паэтычная творчасць : вучэб. дапам. для філал. фак. вун / В. К. Бандарчык [і інш.] ; пад агул. рэд. М. Р. Ларчанкі. — Мінск : Выш. шк., 1979. — 448 с. (6).
3. *Белобрыкіна, О. А.* Речь и общение : популяр. пособие для родителей и педагогов / О. А. Белобрыкіна. — Ярославль : Акад. развития : Академия К°, 1998. — 240 с.

УДК 373

Е. А. Шанц,

кандидат педагогических наук, доцент

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Введение. Современный период, отличающийся кардинальными изменениями, ставит проблему формирования нового человека, социально активного, способного к творческой, преобразовательной деятельности, готового принимать самостоятельные решения. Эти требования, предъявляемые обществом, относятся и к современному дошкольному образованию. Они предполагают, прежде всего, необходимость создания оптимальных условий для воспитания активности личности, направленной на полноценное взаимодействие с окружающей средой в соответствии с возрастными особенностями и возможностями.

Целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей её, обозначена в ряде исследований и нормативных правовых документах. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечено, что необходимо «поддерживать инициативу детей в различных видах деятельности» [1], определены основные положения по формированию не просто социального индивида, а социально активной личности. Социальная активность не возникает спонтанно. Для её формирования необходима целенаправленная работа с дошкольного детства, поскольку здесь закладывается фундамент личности, развиваются её многообразные отношения с миром.

В процессе развития ребёнка происходит усвоение им социальных норм и правил, совершенствование его поведения, его поступки приобретают социально детерминированную форму. Процесс развития происходит не пассивно, а осуществляется в результате активного взаимодействия ребёнка с социальным окружением. Необходимо, чтобы с самого начала такая активность приобретала выраженный социальный характер.

Основная часть. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития социальной активности. Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, с другой — потерей непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания, внутренних этических позиций, возникновением иерархии мотивов, обобщением переживаний, что обеспечивает ребёнку определённый уровень сознательности и самостоятельности (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, А. Л. Венгер, Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др.) [2; 3]. В ходе взаимодействия с миром у ребёнка развивается способность к проявлению инициативы и исполнительности, через которые выявляется ценность человека как социального существа, мера его дееспособности в обществе. Разное сочетание инициативы и исполнительности начинает определять индивидуальный стиль активности ребёнка, который стабилизируется, трансформируется, изменяется в ходе дальнейшего становления личности.

Ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что элементы формирования социальной активности личности всегда входили в задачи социально-нравственного воспитания. Но это была идеологизированная идеальная цель. Реальная цель хоть и не формулировалась открыто, однако имплицитно присутствовала в теории и практике обучения и воспитания — сформировать не творца, инициатора, а исполнителя. Следует отметить, что такая цель явилась одной из причин, которая привела, по мнению некоторых учёных (Д. Б. Эльконин), к кризису современного детства. Исходя из общей стратегии по формированию активности исполнителя, многие исследования были направлены на то, чтобы выявить условия повышения уровня целенаправленности обучения и воспитания, обеспечения соблюдения требований, задаваемых обществом. При этом ребёнок рассматривался лишь как объект воздействия, собственные его желания, интересы, активность не принимались во внимание.

В последние годы положение стало меняться. Внедрение личностно ориентированного подхода показало, что существуют другие принципы организации жизнедеятельности детей, ориентированные на развитие инициативы, самостоятельности (Ш. А. Амонашвили, Р. С. Буре, Е. В. Бондаревская, Р. Г. Казакова, Г. М. Киселёва, В. И. Логинова, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров, Д. В. Сергеева, Л. И. Сайгушева, И. С. Якиманская и др.) [2; 4; 5].

Имеющиеся исследования направлены на изучение проявлений активности в том или ином виде деятельности и педагогические условия её формирования (М. М. Алексеева, Р. Ю. Андрескене, А. К. Бондаренко, В. Я. Воронова, С. В. Иванникова, Р. И. Капустина, М. В. Крулехт, Р. Г. Казакова, Ю. Н. Рюмина, Н. И. Михальченкова, Л. И. Сайгушева, Э. К. Сулова и др.) [4; 5]. Однако проблема социальной активности, её проявлений и динамики в дошкольном возрасте практически не изучена. В ходе поиска подходов к изучению социальной активности дошкольника встал вопрос о виде деятельности дошкольника, в котором можно было бы наиболее эффективно формировать социальную активность. Мы в своём исследовании рассматриваем формирование социальной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности.

Социальная активность представляет собой не только общественно необходимое явление, но и имеет глубоко индивидуальный аспект, требующий изучения на уровне конкретного индивида, конкретного человека. Анализ научной литературы показывает, что существует множество трактовок социальной активности. Такое многообразие объясняется сложностью, многоплановостью проблемы и специфичностью подходов к ней. Для конкретизации понятий «активность», «социальная активность» мы использовали полинаучный анализ, рассмотрев позицию философов, социологов, психологов, педагогов по данному вопросу.

Результаты научной работы группы исследователей (В. А. Ситаров, В. Г. Маралов, С. Ф. Гагарина, Р. Г. Казакова, Л. И. Сайгушева) свидетельствуют о том, что первоначальные основы социально значимых качеств формируются уже у детей дошкольного возраста в разных видах деятельности. В ходе взаимодействия развивается способность к проявлению инициативы и исполнительности, разное сочетание которых начинает определять индивидуальный стиль активности ребёнка, который стабилизируется, трансформируется, изменяется в ходе дальнейшего развития личности.

Под социальной активностью в дошкольном возрасте понимается (В. Г. Маралов, Р. Г. Казакова) способность ребёнка включаться в специфическую для данного возраста деятельность по решению задач, проявлять такой уровень активности, который способствовал бы получению результатов, значимых и для других людей, и для себя (в плане становления значимых черт личности). Мы в своём исследовании определяем сущность понятия «социальная активность» детей старшего дошкольного возраста как деятельное инициативное отношение ребёнка к миру, проявляющееся под влиянием мотивов и волевых актов, в основе которых лежат общественно значимые потребности.

Исследователь А. К. Бондаренко, решая задачу формирования социальной активности у детей дошкольного возраста, выделяет следующие виды активности: познавательную, двигательную, трудовую, эстетическую, нравственную, коммуникативную. Социальную активность у детей дошкольного возраста она характеризует как комплекс разных видов активности: познавательной, двигательной, трудовой, эстетической, нравственной и коммуникативной.

Проведённый анализ исследований позволил нам выделить основные взаимосвязанные критерии формирования социальной активности старшего дошкольника как субъекта трудовой деятельности и рассматривать их в триединстве компонентов социальной активности: мотивационного, включающего компетентность и произвольность; эмоционально-ценностного, включающего эмоциональное отношение к процессу труда и его результатам; волевого, предполагающего инициативность и самостоятельность.

Заключение. Анализируя психолого-педагогические исследования проблем активности в целом, обобщая опыт учёных и педагогов-практиков по вопросам формирования социальной активности, мы пришли к выводу, что социальная активность дошкольника есть деятельно-практическое инициативное отношение ребёнка к миру, проявляющееся под влиянием мотивов и волевых актов, в основе которых лежат общественно значимые потребности. Определяя таким образом социальную активность, мы подчёркиваем её целостную личностную индивидуальность, обладающую некоторыми критериальными характеристиками. Сложный структурный состав социальной активности не позволяет в рамках одного исследования определить эффективность всех перечисленных выше компонентов.

Список цитируемых источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru.2013/11/25/doshk-standart-dok.htm>. — Дата доступа: 11.01.2016.
2. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : Дом Ш. Амонашвили, 1996. — 496 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
4. Сайгушева, Л. И. Воспитание трудовой активности у детей старшего дошкольного возраста / Л. И. Сайгушева // Воспитание личности дошкольника : межвуз. сб. науч. тр. / Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск, 1992. — С. 44—51.
5. Ситаров, В. А. Психолого-педагогические проблемы формирования социальной активности личности / В. А. Ситаров. — М., 1998. — 68 с.

УДК 373.2.015.31:305

Л. В. Яценко,

кандидат педагогических наук, доцент

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, Переяслав-Хмельницкий, Украина

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе развития украинского общества всё большую актуальность приобретают вопросы, связанные с выявлением механизмов, способных оказать положительное влияние на социальную среду, оптимизировать отношения как на межличностном уровне, так и на уровне открытого социума. Важное место среди этих механизмов принадлежит гендерному воспитанию.

Гендерное воспитание предоставляет широкие возможности для переосмысления культуры, изменения устаревших стереотипов искаженного представления о гендерном равенстве, повышения в ранг приоритетных ценностей диалог полов с учётом форм их взаимодействия и взаимодополнения.

Интерес к проблеме гендера обусловлен ещё и тем, что категория пола — одна из важнейших историко-культурных и социальных достижений человечества. Фактор пола срабатывает как на самых ранних, так и на наиболее поздних периодах человеческой жизни, т. е. составляет постоянную и стабильную характеристику онтогенетической эволюции человечества.

Эти идеи получили освещение в трудах Т. Говорун, Л. О. Кикинежди, В. Кравца, Л. Репиной, О. Сапелкиной, Л. Смоляр, И. Шульги, С. Хрисановой, Н. Чухим. Важным возрастным периодом, оказывающим существенное влияние на гендерное становления личности, является дошкольное детство. Именно в это время происходит формирование у ребёнка осознанного отношения к своему и противоположному полу, навыков соответствующего поведения. Усваивая в семье, в детском саду общие нравственные нормы, ребёнок одновременно осваивает правила поведения, в которых заложены определённые различия в зависимости от принадлежности к тому или иному полу, у него впервые проявляется осознание своего полового «Я» как мальчика и девочки (Т. Говорун, С. Кириленко, О. Кикинежди, Д. Колесов, И. Кон, О. Кононко, Т. Титаренко, Л. Штильова). В то же время обращение к нормативным документам по дошкольному образованию свидетельствует, что в их содержании мало уделяется внимания гендерному фактору. Не уделяется достаточного внимания этим вопросам и в программах повышения педагогической культуры родителей дошкольников, что нередко приводит к ошибкам в семейном воспитании, которые негативно сказываются как на общем развитии ребёнка, так и на его подготовленности к будущей семейной жизни.

Итак, налицо противоречие, которое заключается в необходимости воспитания у ребёнка уже с дошкольного возраста гендерного сознания и гендерного поведения и существующим положением гендерного воспитания, осуществляемого в семье и дошкольных учебных заведениях и ориентирующегося на традиционные стереотипы в этой области.

Основная часть. В демократическом обществе гендерные признаки женщины и мужчины должны проявляться свободно, без всякого принуждения и препятствий со стороны государства и социума, т. е., ценится гендерное развитие личности, под которым понимается «освоение ребёнком нормативов поведения, принятых в данном обществе, процесс идентификации с ними на уровне подсознательного и сознательного подражания» [1, с. 127].