



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Белорусский республиканский фонд фундаментальных исследований

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов
VIII Международного
научно-практического семинара

(Барановичи, 23—24 марта 2017 года)

Барановичи
БарГУ
2017

В издании представлены материалы участников Международного научно-практического семинара, посвящённые передовому педагогическому опыту, актуальным проблемам и перспективным направлениям развития дошкольного образования в Беларуси, России, Украине, Польше, Литве, Китае. Раскрываются теоретические и практические результаты научного поиска авторов по организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, психолого-педагогического и медицинского сопровождения ребёнка, вопросы инклюзивного и специального дошкольного образования, подготовки и повышения квалификации педагогов, работающих с детьми раннего и дошкольного возраста.

Материалы семинара предназначены профессорско-преподавательскому составу учреждений высшего и среднего специального образования, аспирантам, студентам, практическим работникам системы дошкольного образования.

Редакционная коллегия:

А. В. Никишова (гл. ред.), Н. Г. Дубешко (отв. ред.), О. К. Васильева, Н. Ф. Захарченя, С. В. Кондратюк,
Н. А. Королёва, М. Л. Кривуть, З. В. Лукашеня, Г. А. Никашина, К. С. Тростень

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» *Н. В. Абрамовских*,
кандидат педагогических наук, начальник отдела дошкольного образования Министерства образования Республики Беларусь *А. Л. Давидович*,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики частного учреждения образования «БИП — Институт правоведения» *М. А. Курилович*,
начальник отдела дошкольного образования департамента общего среднего и дошкольного образования Министерства образования и науки Украины *Т. В. Панасюк*,
доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» *В. В. Хитрюк*,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики детства и семьи учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова» *В. А. Шишкина*

СОДЕРЖАНИЕ

<i>К читателю</i>	8
1 ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Андреева Т. Т. Экологическое образование детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с основами географии	9
Анисимова Е. Э. Создание ситуации успеха в образовательном процессе дошкольного учреждения	10
Арцименя В. И. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в процессе экспериментирования	13
Белоус Л. П. Формирование творческих способностей детей шестого года жизни посредством театрализованных игр	15
Богатко И. З. Инновационные аспекты формирования эффективного родительства в учреждении дошкольного образования	17
Боякова Е. В. Интерактивный «музей музыкальных звуков» в детском саду	19
Вольнец Е. И., Вольнец Ю. А. Особенности обеспечения преемственности дошкольного и начального образования в условиях образовательных учреждений	21
Воронцовская Л. Н. Социальные компетентности формирования национального самосознания детей дошкольного возраста	23
Горбатова Е. В. Значение декоративной деятельности в эстетическом развитии детей дошкольного возраста	25
Дабижа Л. П. Особенности развития творчества детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности	27
Демьяненко С. Д. Порождение метаязыка у детей дошкольного возраста	29
Дробышевская В. З. Народная педагогика как средство совершенствования процесса воспитания в учреждении дошкольного образования	31
Дрозд О. Н. Пластилинография как средство развития мелкой моторики рук и художественного творчества детей дошкольного возраста	33
Дубинина Д. Н., Дубовская Д. Г. Формирование у детей дошкольного возраста ценностного отношения к двум близкородственным языкам в условиях билингвального образования	35
Дубинка М. Г., Рублевская Е. А. Характеристика игровых технологий экологического образования детей дошкольного возраста	37
Дудко Т. С. Роль пальчиковых игр для развития речи детей младшего дошкольного возраста	38
Зырянова С. М. Принцип интеграции в дошкольном образовании	40
Иваненко Е. А. Организация образовательного процесса в разных видах художественно-творческой деятельности детей 4—5 лет в условиях подготовительного факультета Киевской детской Академии искусств	43
Ирчиц Н. В. Использование метода проектов при организации работы с детьми дошкольного возраста по трудовому воспитанию	45
Казаручик Г. Н. Развитие ребёнка дошкольного возраста как субъекта экологической деятельности	47
Ковжуть А. А. Теоретические основы исследовательских умений дошкольников	49
Комарова И. А. Осознанное родительство: некоторые аспекты взаимодействия учреждений дошкольного образования и семьи	50
Комаровская Н. О. Особенности формирования литературных интересов дошкольников	52
Кондратюк С. В. Игровая позиция воспитателя дошкольного образования как условие педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста	54
Король Е. И. Специфика организации образовательного процесса в «Материнской школе»	56
Косенюк Р. Р. Образовательный процесс в группах раннего возраста учреждения дошкольного образования	58
Кроливец Ю. В. Методические приёмы развития интонации у детей старшего дошкольного возраста при составлении рассказов по тематическим картинкам	60
Кузьменко Н. И., Маметьева О. С. Социально-педагогические аспекты организации работы с семьёй в условиях дошкольной образовательной организации	61
Королёва Н. А. Педагогические условия формирования культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста	63
Лапатеи Н. В. Развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста посредством использования метода проектов	65
Лашкова Л. Л. Использование современных педагогических технологий в дошкольной образовательной организации	67
Лебедева С. В. Танцевальный фольклор как средство развития художественной культуры детей дошкольного возраста	69

Линник Е. О., Ткачук Б. А. Формирование целостной картины мира у детей дошкольного возраста средствами фотоискусства	71
Литвина Н. В. Показатели качества ресурсного обеспечения деятельности учреждения дошкольного образования	74
Литвишко Е. Н. Формирование основ социальной компетентности детей 5—6 лет средствами сказок немецких писателей братьев Grimm	75
Масюкевич А. В. Сюжетно-ролевая игра как эффективная форма социализации дошкольников	78
Машкина Л. А. Пути повышения педагогической культуры родителей	80
Миськова Н. Н. Формирование специальной речевой подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе	82
Михасёва Е. А. Организация предметно-развивающей среды на музыкальных занятиях с детьми дошкольного возраста как условие нравственного воспитания	84
Мындыкану Л. А. Педагогический аспект формирования этнических представлений у детей старшего дошкольного возраста	86
Ни Ш. Формы организации музыкального образования детей в Китае	88
Никашина Г. А. Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста	90
Никашина Г. А., Шпаковская С. А. Воспитание музыкально-сенсорной культуры у детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях	92
Папковская Е. Л. Художественная роспись по стеклу как средство формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста	94
Полевикова О. Б. Словоцентризм как инновационный подход к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста	95
Половина Е. А., Хриенко Д. А. Педагогическое сопровождение изобразительной деятельности младших дошкольников	97
Расолько О. И. Использование игр-путешествий для расширения представлений дошкольников о природе	99
Савчин А. М. Формирование умений у детей старшего дошкольного возраста создавать рассказы на родном языке разного типа	101
Скараход В. М. Дыдактычная гульня — форма пераходу ад гульнёвай дзейнасці да вучэбнай	103
Соловей А. С. Обучающие компьютерные игры в педагогическом процессе дошкольных учреждений	105
Стецкая Н. В. Значение и проблемы развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста на современном этапе становления общества	106
Чайко Г. А. Планирование игры как основной формы организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования	108
Чуйкова И. В. Реализация педагогических условий по формированию действенности речи у детей дошкольного возраста	110
Шавель В. М. Развіццё звязнага маўлення дашкольнікаў праз выкананне гульнёвых заданняў па аналізе і складанні казак пра жывёл	112
Шанц Е. А. Характерные особенности социальной активности дошкольника	114
Яценко Л. В. Особенности гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста	116

2 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Арпентьева М. Р. Свободы и запреты развития и жизнеутверждающий потенциал личности	119
Бабьлёва О. Н. Эмоциональная компетентность родителей и характеристики эмоциональности детей дошкольного возраста	121
Громадская Е. В. Мультимедийная презентация — одна из форм использования информационно-коммуникационных технологий в работе с воспитанниками в учреждениях дошкольного образования	123
Дыдышко О. А. Агрессивность детей старшего дошкольного возраста	125
Ильенко Н. М. Применение методов арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста	127
Кондрашова В. О. Представления о семейных ценностях у дошкольников в межпоколенном социализирующем диалоге	129
Кривицкая О. Н., Немцова Г. Д. Развитие творческого воображения дошкольников посредством тестопластики	131
Лохвицкая Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение становления нравственного самосознания у дошкольников	133
Немцова Г. Д., Мальчихина В. А. Развитие понимания эмоций детьми дошкольного возраста	135
Покровская С. Е. Развитие нравственных качеств детей дошкольного возраста	137

Савчин А. М. Психологическое сопровождение занятий по формированию стойких умений у детей старшего дошкольного возраста	139
Сухолет М. Ю. Сохранение психического здоровья детей раннего возраста в период адаптации посредством внедрения модели психолого-педагогического сопровождения	141
Трофимчук А. Г. Основы организации воспитания обучающихся в дошкольном образовательном учреждении	143
Шуляковская Е. Е., Коваленко Е. В. Невербальное общение как средство коммуникации с детьми раннего возраста	144

3 ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреева А. П. Сенсорное воспитание детей дошкольного возраста посредством аппликации	147
Герасименя Л. И. Игра — средство социализации ребёнка-дошкольника с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)	148
Клим-Климашевская А. Альтернативные методы математического образования в детском саду как способ работы с детьми, испытывающими математические трудности	150
Ковжуть А. А. Толерантность как качество личности и особенности её формирования у дошкольников в аспекте образовательного проекта «Мы разные, мы равные»	154
Кургузова М. Н. Метод проектов как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	156
Мисса М. И. Использование метода опосредованного запоминания для развития связной речи у воспитанников 5—6 лет специальной группы для детей с тяжёлыми нарушениями речи	158
Ральцевич Т. П. Особенности проведения музыкальных занятий с учащимися с трудностями в обучении в условиях интегрированного обучения и воспитания	160
Рутковская М. А. Использование кинезиологических упражнений в процессе организации занятий в специальных дошкольных учреждениях	161
Сороко Е. Н. Картинные символы как средство поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра	163
Тозик Е. В. Возможности сказкотерапии в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога с младшими школьниками с нарушениями речи	164
Турута О. С. Уровни сформированности инклюзивной готовности педагогов и студентов	166
Улан О. В. Детско-родительский проект как одна из форм реализации образовательного процесса, направленного на развитие познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи	168
Шевченко В. Н. Физическое воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в условиях реформирования системы образования Украины	170
Шевченко Ю. В. Перспективы развития инклюзивного дошкольного образования в Украине	171
Яценко Т. Е. Динамические и содержательные характеристики эмпатии специалистов разных уровней образования, осуществляющих сопровождение детей с особыми образовательными потребностями	173

4 ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Арнольд Д. В., Дивисенко О. Н., Шило О. В. Утренняя гимнастика для дошкольников	176
Бальцевич В. С. Дидактическая игра как средство формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста	177
Беленькая А. В. О развитии чувства равновесия в дошкольном детстве	179
Бормотова А. В. Использование пеших прогулок для формирования физических качеств воспитанников старшей группы	180
Дерман С. А. Оздоровление воздушной среды учреждений дошкольного образования	182
Зборовская Т. Ю. Совершенствование качества физкультурно-оздоровительной работы посредством внедрения экспериментального проекта	184
Зыкова И. А. Формирование основ здорового образа жизни детей дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования	186
Карп Л. Н. Организация здоровьесбережения в учреждении дошкольного образования	188
Ковнацкая С. Г. Здоровьесберегающая система учреждения дошкольного образования как основа обеспечения качества образовательного процесса	190
Левкевич В. Г., Самусик А. И. Роль воспитательно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста	191
Лисовская Е. К. Организация и проведение аэрофитодизайна	193

Лобковская Е. А., Черник В. Ф. Информационные технологии и здоровье будущих педагогов — воспитателей дошкольного образования	195
Лобковская Е. А. Некоторые проблемы самоактуализации будущего специалиста дошкольного образования	197
Макаревич Е. С. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста	198
Ножка И. А., Шило О. В. Здоровьесберегающие технологии в учреждении дошкольного образования	200
Осипенко И. Г. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста	202
Павлушкина Е. В. Использование театральных игр для формирования здорового образа жизни дошкольников	204
Розгон В. В. Формирование основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста на занятиях по плаванию	207
Самусик А. И., Чурилов Е. В. Сохранение здоровья детей дошкольного возраста в условиях физического воспитания	208
Тристенъ К. С., Казимирчик Ж. В., Красикова В. А. Формирование у воспитанников дошкольного центра развития ребёнка позитивного отношения к стоматологическим вмешательствам	210
Тристенъ К. С., Карпыза Ж. В., Яковлева Н. Л. Осведомлённость родителей о роли физического воспитания дошкольников	212
Турьянская М. М. Проблема преемственности в формировании здорового образа жизни дошкольников, младших и старших школьников	215
Федосик Н. П. Создание здоровьесберегающей системы в учреждении дошкольного образования	217
Шебеко В. Н., Мельникова М. С. Формирование у детей дошкольного возраста позиции субъекта здоровьесбережения	219
Шут И. Т. «Тропа здоровья» как эффективное средство оздоровления детей в летний период	221
Melnik N. I., Lobok N. V. The steiner perspective practice in modern early years establishments	223

5 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ, ВЫСШЕЕ, ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абашина В. В. Роль контекстной технологии в подготовке будущих педагогов дошкольного образования в учреждении высшего образования	225
Богущ Е. А. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольного образования средствами информационно-коммуникационных технологий	227
Герасимчик О. А., Яговдик Л. В. Внедрение модели системы управления качеством дошкольного образования в образовательное пространство Республики Беларусь	228
Дубешко Н. Г., Никишова А. В. Возможности использования мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования	230
Завьялова С. М. Использование воспитательного потенциала народного искусства в образовательном процессе педагогического колледжа	232
Захарова Э. В. Особенности формирования взглядов на семейное воспитание на территории Советской Белоруссии с 1917 по 1930 годы	235
Захарченя Н. Ф. Логико-структурная модель организации центра платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста на кафедре учреждения высшего образования	237
Зборовская Т. Ю. Практико-ориентированный подход в профессиональном развитии педагогов системы дошкольного образования	239
Зубкова М. Н. Система интеллектуальных игр В. В. Воскобовича как одно из условий математического развития дошкольников	241
Ивановская И. М. Методы активизации студентов в процессе преподавания учебной дисциплины «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста»	244
Имбер В. И. Внедрение современных информационных технологий в подготовку будущих воспитателей учреждений дошкольного образования	246
Кислякова Ю. Н. Мотивационная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	248
Кит Г. Г. Поисково-исследовательская направленность профессиональной деятельности воспитателя детского дошкольного учреждения	249
Книга А. Н. Педагогический бизнес-проект «Студия детского дизайна» как расширение пространства самореализации молодого специалиста дошкольного образования	251
Кривуть М. Л. Психологические барьеры в инклюзивной культуре будущих педагогов дошкольного образования и их преодоление	253
Лазаренко Н. И. Модернизация подготовки будущих специалистов дошкольного и начального образования в соответствии с потребностями инклюзивного общества	255
Ланевская В. М. Модернизация педагогической практики будущих воспитателей дошкольного образования как научная проблема	257

Лапшина И. Н. Формирование профессиональной компетентности воспитателей учреждений дошкольного образования в сфере стимулирования читательских интересов воспитанников	258
Лукашеня З. В., Сенюта Н. В. Перспективы создания образовательного центра на базе кафедры университета	260
Мустафаева Н. Н., Завистанович Е. В., Новосельскене Э. В., Шахова Т. Н., Беньявичене Ж. М. Новые аспекты планирования в дошкольных учреждениях Литвы.	262
Михно О. В. Планирование образовательно-воспитательной и коррекционной деятельности в детском саду	263
Новак Е. М. Педагогическая практика как составляющая профессиональной подготовки будущих воспитателей логопедических групп	264
Онофрийчук Л. О. Подготовка будущих воспитателей дошкольного образования в Украине (начало XX века)	266
Перетяга Л. Е. Подготовка будущих педагогов к правильному и эффективному владению голосовым аппаратом в процессе профессиональной деятельности	269
Рзаева Ж. В., Лобец Л. С. Гендерные особенности эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей	271
Рублевская Е. А., Веренич Л. А. Интеграция научно-исследовательской и практической деятельности филиала кафедры методик дошкольного образования	274
Саченко Л. А. Профессиональная социализация молодого педагога в учреждении дошкольного образования	276
Соценко Ю. Ю. Теоретический анализ современной подготовки воспитателя в контексте альтернативных форм дошкольного образования	278
Стадник Н. В. Готовность будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у детей дошкольного возраста	280
Сухинина Н. М. Использование учащимися колледжа интерактивных игр для формирования социально-коммуникативных компетенций у дошкольников	281
Тарусова Л. Г. Состав и структура системы оценки качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования	283
Ткаченко О. М. Этнопедагогическая компетентность специалиста в области дошкольного образования	286
Толмачёва В. В. Здоровьесбережение педагогов дошкольного образования	288
Торишня С. В. Использование интерактивных технологий в обучении студентов педагогического колледжа	290
Цюпак И. Н. Педагогические исследования в области дошкольной педагогики	292
Чуланова Т. В. Развитие социальной компетенции в детском саду	294
Шашок В. Н. Самооценка профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования как источник развития	295
Шевченко С. Н. Профессиональная подготовка взрослых в области дошкольного образования на родном языке обучения (1991—2010)	297
Швец Т. А. Анализ современной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений	299
Ярмолинская М. М. Сущность и реализация психолого-педагогического мониторинга в учреждении дошкольного образования	301

К ЧИТАТЕЛЮ

Проведение ежегодного Международного научно-практического семинара «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы», инициатором и организатором которого выступил коллектив кафедры дошкольного образования и технологий факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», является свидетельством внимания к периоду дошкольного детства, которому в современном мире отводится особая роль в формировании и развитии Человека.

Одна из важнейших задач, имеющая государственное значение, — сделать образование не только доступным для маленьких граждан нашей страны, но и качественным. Именно качество образования выступает сегодня фактором повышения благосостояния нации и качества жизни в целом. Дошкольное образование — первая ступень в системе непрерывного образования в нашей стране, первый шаг в концепции «образования через всю жизнь» во всём мире.

Возрастает интерес к деятельности научных школ в Республике Беларусь в области дошкольной педагогики, методик дошкольного образования и детской психологии, получивших своё развитие под руководством А. И. Васильевой, Т. Б. Братской, Л. Д. Глазыриной, Л. Б. Горунович, Д. Н. Дубининой, И. В. Житко, И. И. Кобитиной, Т. Н. Ковалёвой, Я. Л. Коломинского, Н. В. Литвиной, Е. А. Панько, А. А. Петрикевич, Т. В. Поздеевой, О. П. Радыновой, Е. Р. Ремизовской, В. А. Силивон, Н. С. Старжинской, Л. В. Финькевич, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкиной, М. М. Ярмолинской и др. В результате фундаментальных научных исследований появляются новые приоритетные направления развития белорусской науки, открываются новые имена белорусских учёных.

Мировые тенденции развития дошкольного образования, как и в Беларуси, сегодня обусловлены не только демографическими, но и социально-экономическими, психологическими, политическими, экологическими и другими факторами. С одной стороны, это упрощает разработку новых подходов, технологий, методик дошкольного образования, когда коллективная мыследеятельность обогащает результаты фундаментальных научных исследований; с другой — усложняет поиск уникальных, специфических, наиболее эффективных средств и методов работы с маленькими детьми. Инновационные процессы, ставшие требованием времени, инициируют исследования, посвящённые теоретико-методологическим и научно-практическим аспектам инновационной деятельности в Беларуси, России, Украине, Польше, Литве. Об этом свидетельствуют материалы участников семинара, которые предлагается обсудить широкой педагогической общественности и высказать своё мнение при личном участии или в сети Интернет: kafedra-do@mail.ru, www.barsu.by, www.pe.barsu.by, www.facebook.com/barsuby, <https://vk.com/news.barsu>.

Редакционная коллегия

УДК 373.2.016:502+910

Т. Т. Андреева,

кандидат философских наук, доцент

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

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ
ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОСНОВАМИ ГЕОГРАФИИ

Никакие вместе взятые ветра, ураганы, землетрясения, морские силы и смены времён года не сделали столько для преобразования Земли, сколько сделал Человек, власть нескончаемой жизни, с тех пор как он появился на ней и стал её господином.

Х. Бушнелл «Проповедь о власти нескончаемой жизни»

Введение. На современном этапе развития общества и в условиях безостановочной модернизации всех сфер жизни актуализируется вопрос умственного воспитания детей дошкольного возраста. Главная задача заключается в подготовке подрастающего поколения к активной жизнедеятельности в новых социально-экономических, политических и социокультурных условиях, которые чрезвычайно быстро терпят изменения. История человечества неразрывно связана с историей нашей планеты и природы. В настоящее время вопросы их традиционного взаимодействия переросли в глобальную экологическую проблему. Если человек в ближайшем будущем не изменит своё отношение к природе, не научится относиться к ней с позиций экологической этики, его ожидает глобальная катастрофа. Поэтому актуальной остаётся проблема экологического воспитания и образования, формирование экологической культуры и ответственности у детей, начиная с раннего и дошкольного возраста.

Проблема взаимоотношений и сосуществования человека с окружающим миром — одна из самых болезненных проблем современности — имеет глобальный планетарный характер, и её не в состоянии разрешить ни одно государство самостоятельно. В недалёком прошлом в этих отношениях превалировала потребительская концепция, основой которой есть ошибочное представление о неисчерпаемости природных ресурсов. Изменение ситуации привело к осознанию человеком последствий неконтролируемого использования природных ресурсов, загрязнения окружающей среды. На основании перспектив перехода человечества к ноосферной цивилизации через утверждение в обществе экокультурных ценностей необходима научная разработка проблем экологического образования и воспитания, которые рассматриваются не только как процесс целенаправленного влияния общества на человека и его позиций относительно природного окружения, но и широким полем межличностных отношений и внутренних процессов самосовершенствования личности.

Анализ научной литературы показывает, что вопросы экологического воспитания волнуют многих исследователей. Философские аспекты проблемы отражены в трудах Н. Киселёва, В. Крисаченко, И. Стогния, психолого-педагогические — А. Беленькой, Н. Лысенко, Г. Тарасенко. Основы географических знаний предлагали использовать в экологическом образовании детей начальных классов О. Адаменко, А. Волкова, О. Ворона. Использование основ географии в образовании детей дошкольного возраста выпало из поля зрения современных исследователей, хотя практика доказывает, что такие знания вполне доступны детям.

Несмотря на то, что элементы экологического образования и воспитания на протяжении длительного времени применяются в образовательном процессе, острота экологической ситуации в разных регионах земного шара не только не уменьшается, но и постоянно увеличивается. Критический анализ общих аспектов экологического образования приводит к неминусемому выводу, что поскольку основные причины ухудшения экологической ситуации на планете кроются в сознании человека, то изменить ситуацию можно только усилением воспитательных влияний, которые в состоянии постепенно изменить существующее антропоцентричное мировоззрение и соответствующую картину мира. Научная новизна данной статьи и заключается в рассмотрении возможностей использования основ географической науки в экологическом образовании детей дошкольного возраста.

Цель статьи — в теоретическом обосновании использования основ географических знаний в экологическом образовании детей дошкольного возраста, разработке методов, приёмов и форм работы по этому вопросу. Задачи

исследования: проанализировать теоретические и практические аспекты данной проблемы, определить основные методы и приёмы экологического образования детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с основами географии.

Основная часть. В 2016 году победителем шоу «Украина имеет талант. Дети» стала Арина Шугалевич из города Дубровица Ровенской области. В 2 года девочка знает столицы всех стран мира, их флаги и основные достопримечательности, что и продемонстрировала в прямом эфире. Этот факт занесён в Книгу рекордов Украины. Конечно, случай довольно уникальный, но даёт повод утверждать, что детей можно и нужно знакомить с основами географических знаний. Желательно при этом не забывать о формировании экологической культуры. «Сегодня всё больше стран присоединяется к реализации концепции устойчивого развития, философской основой которой есть биоцентризм, то есть понимание того, что человек — особенная, наделённая разумом, но всё-таки часть природы, существование которой вне природного окружения невозможно. Именно на этой методологической основе возможно формирование экологической культуры и воспитателей дошкольных учреждений, и их воспитанников» [1, с. 11].

В групповой комнате должен находиться глобус и карта земной поверхности. Воспитатель знакомит детей с условными обозначениями, показывает континенты, рассказывает об особенностях ландшафта и экосистем в доступной форме. Такую работу в индивидуальной форме или небольшими подгруппами можно начинать проводить со второй младшей группы. При каждом удобном случае необходимо использовать глобус и карту, давать детям знания об экологии и биологии живых организмов, которые там находятся в естественной среде обитания. Например, при ознакомлении с растениями уголка природы можно рассказать о родине этих объектов, природных условиях, о других растениях и животных, с которыми они там сосуществуют. Аналогичную работу можно проводить при ознакомлении с игрушками, которые изображают животных разных природных поясов: слон, обезьяна, крокодил и др. Постепенно у детей сформируется система представлений о природе: растительности, животных в разных частях земного шара. В старших группах детям читают сказки народов разных стран, рассказы о жизни людей в разных частях земного шара, при этом снова желательно использовать глобус и карту. Уголок книги постепенно обогащают яркими энциклопедиями с доступными статьями, поощряют детей за бережное отношение к книгам и регулярное их использование. В старших группах для закрепления знаний об экологии и биологии растений и животных можно проводить такие дидактические игры, как «Где кто живёт», «Где чей дом», «Путешественники», «Путаница». Дети с удовольствием примут участие в подготовке и проведении творческих игр: «Путешествие в Арктику», «Путешествие в Африку», «Плывем на необитаемый остров», «Экскурсия в зоопарк».

К концу дошкольного детства у детей должна быть сформирована система представлений, что каждый живой организм требует определённых условий для нормальной жизнедеятельности (экологического оптимума) а, если человек берёт животное или растение из природной среды, он должен позаботиться о том, чтобы создать для любимца условия, похожие на природные, которые будут способствовать нормальной жизнедеятельности организма. Для закрепления таких знаний можно предлагать детям проблемные вопросы и логические задачи, например, «Можно ли содержать слона или жирафа дома?», «У Васи отец моряк. Он привёз сыну маленькую обезьянку. Как изменилась жизнь семьи?», «Можно ли поместить пингвина в пустыню?». Детям можно также предложить нарисовать животных Африки или Австралии (коллективная работа). В процессе подготовки к такому занятию определяют систему предварительных занятий, на которых систематически знакомят с растительным миром, насекомыми, птицами и млекопитающими соответствующей природной зоны. Интересные темы для экологического образования: жизнь в пустыне, в мировом океане, в горах, на островах.

Заключение. Работа по экологическому образованию с использованием географии будет интересной детям при систематическом включении в разные виды занятий: по физическому воспитанию, на музыкальных занятиях, при формировании элементарных математических представлений. Воспитатель должен проводить работу эмоционально, показывать свою эрудицию, положительно оценивать знания и достижения каждого ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Методика ознайомлення дітей з природою : хрестоматія / уклад. Н. М. Горобаха. — Київ : Слово, 2012. — 432 с.

Е. Э. Анисимова,
кандидат педагогических наук, доцент
Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Введение. На современном этапе развития общества мотивация к успеху выступает в качестве необходимого условия построения любой эффективной педагогической системы. Учебный процесс должен протекать в условиях мотивированного включения воспитанника в такой вид деятельности, который становится желанным, приносит удовольствие от участия в нём, ведь именно личность и индивидуальность ребёнка с присущими ей чертами, являются результатом образовательного процесса.

Общеизвестно, что воспитание личности заключается, прежде всего, в развитии системы его потребностей и мотивов. Характер мотивации и особенности личности являются показателями нового качества образования. Таким образом, развитие мотивации в учебно-познавательной деятельности становится очень актуальным направлением педагогики.

Основная часть. Мотивация человека к деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определённых действий. Эти силы заставляют его осознанно или же неосознанно совершать некоторые поступки. При этом связь между отдельными силами и действиями человека опосредована очень сложной системой взаимодействий, в результате чего различные люди могут совершенно по-разному реагировать на одинаковые действия со стороны одинаковых сил.

Поведение человека, осуществляемые им действия также могут влиять на его реакцию, на действия, в результате чего может меняться как степень влияния воздействия, так и направленность поведения, вызываемая этим действием.

Мотивация — это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определённой цели. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов и может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека.

Одним из направлений гуманистической педагогики является педагогика «эмпауэрмента» (англ. empowerment мотивация и вдохновение к действию). В последнее время она представляет особый интерес как среди представителей науки, так и среди педагогов-практиков.

Принципы эмпауэрмент-педагогики:

- создание условий для формирования у ребёнка уверенности в собственных силах и ответственности за результаты обучения;
- принятие ребёнком решений относительно собственного стиля жизни и их выполнение;
- обеспечение психологического комфорта детей во время занятий как с помощью специальных приёмов, так и из-за доступности содержания (по принципу выбора каждым ребёнком тех шагов, которые он хочет и может осуществить);
- создание условий для появления у детей энтузиазма и чувства удовлетворения от результатов групповой и индивидуальной работы, выполнения действий и выработки привычек поведения, ориентированных на устойчивое развитие, что достигается, прежде всего, благодаря постоянной положительной (как по форме, так и по содержанию) обратной связи [1, с. 12].

На практике действенным оказывается подход, на котором построена педагогическая модель «эмпауэрмента», педагогики мотивации и действия. Чтобы объяснить её суть, стоит подробнее рассмотреть процесс человеческой деятельности как таковой.

Первым у человека возникает беспокойство по какой-то проблеме. Он стремится получить информацию о путях её решения, ищет и находит её, принимает решение и действует в соответствии с ним. Часто результат порождает мотивацию к новому циклу деятельности. Эта модель может быть представлена в таком виде: волнение, стремление → информация (знания) → действие. При этом каждый цикл определённой степени повторяет предыдущий.

Человеческая деятельность всегда начинается с возникновения мотива в виде интереса, озабоченности, осознания необходимости и т. п. Такой мотив может возникать как в процессе деятельности, так и во время осмысления её результатов. Как правило, человек активизируется только тогда, когда видит результат или верит в него. Поэтому, когда ребёнок понимает, что он может эффективно (результативно) действовать, он испытывает беспокойство (желание), ищет информацию и готов сознательно воспринять её, а затем и воплощает задуманное в действиях.

В соответствии с педагогикой «эмпауэрмента», в образовательном процессе можно использовать эту модель и стимулировать деятельность детей, используя такие способы: помощь детям в формулировке целей, постановка вопросов, предоставление обратной связи. Построенный на таких принципах образовательный процесс помогает детям не только представлять свое желаемое будущее, но и активно его приближать.

В процессе такого обучения педагог выступает организатором действий детей, вдохновляет их, ободряет и направляет их усилия, побуждает к выбору способа деятельности, самостоятельному выполнению избранных действий, их анализу.

Успех в любой деятельности, в том числе учении, — один из самых важных источников внутренних сил ребёнка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Успех — понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку. Педагогику успеха исследовали А. С. Белкин, В. Глассер, Е. И. Казакова, Л. В. Смирнова, А. Р. Лопатин, А. П. Тряпицына. Представителями гуманной педагогики являются Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский, М. И. Шилова, И. С. Якиманская. Психологическому аспекту этой проблемы посвятили свои труды Б. Ананьев, Л. И. Божович, В. К. Виллонас, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, П. Якобсон. Деятельный подход в воспитании предлагают Б. Ананьев, В. Асеев, А. Асмолов, Л. И. Божович, В. К. Виллонас, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев.

С психологической точки зрения успех, как считает А. С. Белкин, — это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с её ожиданиями, надеждами, либо превзошёл их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения [2, с. 36].

С педагогической точки зрения ситуация успеха — это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. В основе ожидания успеха — стремление заслужить одобрение; стремление утвердить свое «Я», свою позицию, сделать заявку на будущее. Ситуация — это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех — результат подобной ситуации.

Анализ различных ситуаций жизнедеятельности человека, в которых субъект деятельности испытывает состояние радости, удовлетворения от сделанного, позволяет выделить следующие функции успеха в развитии личности: формирование новых, более сильных и устойчивых мотивов деятельности (положительной мотивации); актуализация имеющихся у человека знаний, умений и навыков в новых ситуациях; самореализация личности в деятельности, возможность освоения нового опыта; улучшение общего самочувствия человека, проявление целого спектра положительных чувств и эмоций; формирование позитивной «Я-концепции», повышение уровня самооценки, самоуважения.

Мотивация к успеху (мотивация достижений) — это совокупность целей, потребностей и мотивов, которые стимулируют человека стремиться к достижению целей во всех сферах жизнедеятельности и быть активным в их достижении.

Переживание успеха дарит ребёнку уверенность в собственных силах. Появляется желание вновь достигнуть хороших результатов, возникает ощущение внутреннего благополучия, что, в свою очередь, благотворно влияет на общее отношение ребёнка к окружающему миру.

Метод создания «ситуации успеха» является методом стимулирования, мотивации и поведения ребёнка, поскольку именно положительные эмоции могут стать для ребёнка важнейшим стимулом [2, с. 31].

Для некоторых детей ситуация успеха должна быть повторена неоднократно, до тех пор пока не реализуется основная задача: ребёнок испытывает чувство удовольствия не только от результата деятельности (решение задачи, выступление на празднике), но и от самого процесса овладения знаниями (работа с дидактическим материалом, проведение опытов и др.).

Ситуация успеха «невозможна без мотивации достижения успеха, которая вызывает у человека желание действовать, утвердить себя, получить высокую оценку результатов своего труда» [3, с. 39].

Анализ взглядов известных теоретиков и практиков педагогики даёт возможность сделать такие выводы: мотивация к успеху только тогда становится действенным средством, если она формируется на всех этапах учебного процесса и реализуется с учётом индивидуальных особенностей детей, что находит свое отражение в подборе приёмов и средств в работе с конкретным ребёнком; формирует у субъекта деятельности положительные эмоции в деятельности (чувство успеха, которое вызвано преодолением трудностей), эмоциональный подъем в процессе решения учебных задач, удовлетворение, вызванное преодолением трудностей, осознание недостаточности уровня своих знаний, умений в ситуациях преодоления, формирования устойчивой потребности в самообразовании и самосовершенствовании.

Заключение. Для развития ребёнка необходимо наличие постоянной системы стимулирующих и направленных подкреплений, в роли которых выступает успех. Именно успех придаёт силы, веру в возможность преодоления любых препятствий, создаёт основу для формирования высокой самооценки, без которой становление здоровой психики невозможно.

Список цитируемых источников

1. Безсонова, О. На захисті майбутнього з дитинства, або Педагогіка емпайерменту в дошкільному закладі / О. Безсонова // Вихователь-методист дошк. закл. — 2015. — № 3. — С. 11—17.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как её создать / А. С. Белкин. — М. : Просвещение, 1991. — С. 31—36.
3. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя / Г. Ю. Ксензова. — М. : Пед. о-во России, 2001. — С. 39.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Введение. В настоящее время в образовательном процессе учреждения дошкольного образования активно внедряется один из методов познания закономерностей и явлений окружающего мира — метод экспериментирования. Экспериментирование как специально организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребёнка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира. Главное достоинство применения этого метода заключается в том, что в процессе эксперимента дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта и его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания; идёт обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные процессы; развивается речь; формируется самостоятельность, целеполагание, способность преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определённого результата; развивается эмоциональная сфера ребёнка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счёт повышения общего уровня двигательной активности [1].

Основная часть. Дети дошкольного возраста по своей природе — пытливые исследователи окружающего мира. Поисковая активность, выраженная в потребности исследовать окружающий мир, заложена генетически и является одним из главных и естественных проявлений детской психики. Поэтому организация детского экспериментирования будет способствовать удовлетворению данной потребности дошкольников.

Детское экспериментирование в педагогике понимается как особый способ духовно-практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях.

Для результативной и качественной работы в данном направлении нами разработана система организации экспериментирования детей дошкольного возраста, в которую входят следующие компоненты:

1) содержательный, включающий распределение экспериментальной деятельности детей по трём направлениям:

- живая природа (многообразие организмов, их приспособленность к окружающей среде);
- человек (функционирование организма, рукотворный мир, материалы и их свойства);
- неживая природа (воздух, почва, вода, песок, камни, явления природы, звук);

2) критериальный — критерии, необходимые при выборе темы экспериментирования:

- тема должна быть интересна ребёнку, увлекать его;
- задачи должны быть выполнимы, их решение — принести реальную пользу участникам исследования;
- тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент неожиданности, необычности;

3) организационный:

- создание предметно-развивающей среды, которая должна обеспечить возможность проведения опытов, наблюдений, экспериментов всеми воспитанниками группы;
- определение и реализация требований к объектам опытов и экспериментов;
- разработка алгоритма организации детского экспериментирования.

В процессе организации экспериментальной деятельности детей целесообразно использовать следующих приёмов: совместная «работа руками детей», помощь воспитателя детям, совместная деятельность воспитателя и детей, деятельность воспитателя по указанию детей. При этом взрослый — не учитель и наставник, а равноправный партнёр, соучастник деятельности, что позволяет ребёнку проявлять собственную исследовательскую активность.

Результатом взаимодействия воспитателя дошкольного образования и детей в процессе экспериментирования станет не только формирование интеллектуальных умений, но и развитие умения работать в коллективе и самостоятельно, отстаивать свою точку зрения, доказывать её правоту, определять причины неудачи экспериментирования, делать элементарные выводы. В процессе проведения эксперимента происходит обогащение опыта ребёнка, активизация его мыслительных процессов: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения.

Можно выделить три основных вида экспериментов:

1) случайные. Эти эксперименты особой подготовки не требуют. Они проводятся экспромтом в ситуации, которая сложилась на тот момент, когда дети увидели что-то интересное в природе, в «уголке природы» или на участке. Подготовкой к случайным экспериментам является постоянное самообразование по всем разделам биологии, географии, земледелия. Кроме того, от воспитателя требуется постоянная психологическая готовность разглядеть в природе что-то новое и интересное. Например, во время прогулки дети спросили, почему сосульки не всегда плачут и почему сосульки неодинаковые по длине? Осенью во время листопада у детей возник такой вопрос: почему зелёные листики сидят дольше на дереве, а жёлтые сдувает ветер?;

2) плановые наблюдения и эксперименты. Подготовка к проведению запланированных наблюдений и экспериментов начинается с определения текущих дидактических задач. Затем выбирается объект, соответствующий требованиям. Предлагая детям организовать опыт, сообщается цель и задача, которые должны быть решены. Далее определяется время на обдумывание способа решения задачи детьми, после этого дети привлекаются к обсуждению хода эксперимента. Примером планового и длительного эксперимента может служить «Дождемер», целью которого было изготовление простейших приборов для измерения количества выпавших осадков, определение объёма жидкости при помощи условной мерки;

3) эксперимент как ответ на детские вопросы возникает спонтанно. Особенной подготовки не требует. Примером такого эксперимента может служить ответ на детский вопрос: «Где живёт солнечный зайчик?».

На основе изучения литературы и обобщения опыта практической деятельности нами определены этапы проведения занятия-экспериментирования: 1) постановка исследовательской задачи; 2) прогнозируемый результат (старший возраст); 3) уточнение правил безопасности жизнедеятельности в ходе осуществления эксперимента; 4) распределение детей на подгруппы (при необходимости в старшем возрасте — выбор лидеров группы, помогающих организовать работу сверстников, комментирующих ход и результаты совместной деятельности); 5) наблюдение результатов эксперимента; 6) фиксация результатов.

Способами фиксации результатов детского экспериментирования, используемых в нашей работе, стали: календарь природы; дневники наблюдений; составление устного рассказа о рассматриваемом объекте; сравнение с уже известным; изучение взаимообразных процессов; включение в сюжетно-ролевую игру; зарисовывание объекта, схематические зарисовки, фото, картины, планы-схемы.

Детское экспериментирование тесно связано со всеми видами деятельности: наблюдение и труд, изобразительная деятельность и игра. Очень тесно связаны между собой экспериментирование и развитие речи. Это хорошо прослеживается на всех этапах эксперимента: при формулировании цели, во время обсуждения методики и хода опыта, при подведении итогов и словесном рассказе об увиденном, умении чётко выразить свою мысль [2].

Известно, что ни одну воспитательную или образовательную задачу нельзя успешно решить без тесного контакта с семьёй. Для популяризации детского экспериментирования был составлен план взаимодействия с родителями, который предусматривал следующие формы сотрудничества с родителями: родительское собрание, консультации, дни открытых дверей, организация тематических выставок совместного с детьми творчества, совместные экскурсии, рекомендации по организации несложного экспериментирования дома.

Содержание совместных мероприятий предусматривало формирование у родителей потребности в общении с детьми, повседневного внимания к детским радостям и огорчениям, к удовлетворению потребности ребёнка в познании нового, самостоятельности выяснить непонятное, вникнуть в суть предметов и явлений. Были разработаны советы родителям: что нельзя и что нужно делать для поддержания интереса к познавательному экспериментированию, картотека игр с природным материалом. Родители также были активными участниками образовательного процесса. С их участием были проведены занятия «Витамины на нашем столе», «Сок — это вкусно и полезно».

Заключение. Использование экспериментирования благотворно влияет на развитие познавательной активности детей и является перспективным направлением образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. У детей сформировался интерес к объектам окружающего мира, умственной и поисковой деятельности; увеличился объём внимания, его сосредоточенность и произвольность; умение высказывать свои предположения и обсуждать их, работать по плану, слушать гипотезы своих товарищей, делать умозаключения, также значительно обогатился словарный запас.

Список цитируемых источников

1. Смолер, Е. И. Развитие старших дошкольников в эвристической деятельности : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е. И. Смолер. — Минск : Нац. ин-т образования. — 2014. — 94 с.
2. Ознакомление с окружающим через познавательно-практическую деятельность в группе «Фантазёры» : пособие для педагогов дошкол. учреждений / авт.-сост. И. С. Воробей. — Мозырь : Белый Ветер. — 2004. — 53 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

Введение. Научные исследования и лучший педагогический опыт свидетельствуют, что игра-драматизация является сегодня актуальной и перспективной формой работы для решения вопросов всестороннего развития ребёнка, имеет практическую ценность в решении образовательных и воспитательных задач современного дошкольного учреждения. В театрально-игровой деятельности дошкольников наиболее полно реализуется, в частности, такое требование Базового компонента дошкольного образования, принятого на Украине, как приобретение ребёнком художественно-продуктивной компетенции: «дошкольник чувствует себя довольным во время художественной творческой деятельности; имеет навыки рефлексии относительно собственного художественного опыта; проявляет художественную активность как составляющую личностной культуры» [2, с. 13]. Кроме того, интенсивно развивается речь, социальный интеллект, коммуникативные способности, формируется познавательное воображение.

Большое и разностороннее влияние театрализованных игр на развитие личности ребёнка позволяет использовать их как влиятельное, но ненавязчивое педагогическое средство, потому что сам малыш испытывает при этом удовольствие, радость. Воспитательные возможности театрализованных игр усиливаются тем, что их тематика практически не ограничена. Она должна удовлетворить разносторонние интересы детей. Театрализованные игры позволяют решить многие задачи программы детского сада: от ознакомления с общественными явлениями, формирования элементарных математических представлений к физическому совершенствованию. Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональность театрализованных игр дают возможность использовать их в целях всестороннего воспитания личности. У ребёнка формируется выразительная, дикционно чистая, сценическая речь. У него улучшается диалогическая речь, её грамматический строй, он начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется. В театрализованных играх также формируются творческие способности.

Творческие способности — это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения ими творческой деятельности различного рода. Творчество детей в театрально-игровой деятельности проявляется в трёх направлениях: 1) творчество продуктивное (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета); 2) исполнительское (формируются актерские способности: выразительная речь и движение, дети учатся передавать эмоции); 3) оформительское (изготовление декораций, костюмов, изготовление атрибутов).

Театрализованная деятельность в старшем дошкольном возрасте — один из самых эффективных средств педагогического воздействия на развитие творческих способностей ребёнка. Она способствует развитию у дошкольников фантазии, возникновению воображаемых образов литературных героев, сказочных персонажей. Кроме того, дети прибегают к выразительному воплощению психологических особенностей персонажей, самостоятельно выбирают для них средства речевой интонации и внешней выразительности. Известно, что каждый ребёнок от природы неповторим, имеет уникальную индивидуальность. Создание определённых условий способствует развитию индивидуальности ребёнка, в том числе и творческих способностей. Задача педагога состоит в том, чтобы выявить эти способности и на этом фоне создать условия для полноценного развития личности.

Редакция журнала «Дошкільне виховання» провела опрос, который показал, что наиболее обделены вниманием педагогов сейчас игры-драматизации. Их или проводят неправильно, или совершенно незаслуженно забывают, лишая детей такого мощного развивающего средства.

Проблемой изучения творческих игр и игр-драматизаций занимались многие учёные. В психолого-педагогических исследованиях Л. С. Выготского, Д. В. Менджерицкой, Л. В. Артёмовой, Р. И. Жуковской, Н. С. Карпинской, Н. В. Кудыкиной игра-драматизация рассматривается как синтез восприятия литературного текста и творческого отражения его в ролях. При этом исполнитель роли может использовать одетые на руку куклы би-ба-бо, пальчиковый, настольный театр, а также элементы костюма. Игре-драматизации уделяла внимание украинский педагог, автор оригинальной концепции национального воспитания С. Ф. Русова. В своей работе «Теория и практика дошкольного воспитания» она указывает, что игра для ребёнка является лучшим наслаждением. В играх проявляются все его способности, его наклонности, переживания. Наблюдая за ребёнком, когда он играет, можно найти ключ к пониманию его души. Игры были и являются своеобразной школой физической и духовной закалки, познания собственных наклонностей, усвоения нравственных устоев, навыков ориентации в окружающей среде. Игры становятся источником вдохновения, пробуждают потребность к действию и мобилизуют внутренние силы, обуславливают доброжелательные мотивы творческой деятельности, учат жить по определённым правилам, считаться с мнениями других, приучают к жизнедеятельности в обществе, вызывают эстетическое наслаждение, создают хорошее настроение [3, с. 171].

Также этот вопрос рассматривала Л. В. Артёмова. В книге «Театрализованные игры дошкольников» основными её требованиями к игре являются: содержательность и разнообразие тематики; постоянное, ежедневное включение театрализованных игр во все формы организации педагогического процесса, что делает их такими же

необходимыми для детей, как и сюжетно-ролевые игры; максимальная активность детей на всех этапах подготовки и проведения игр; сотрудничество детей друг с другом и со взрослыми на всех этапах организации театрализованной игры [1, с. 290].

Цель написания статьи — определить влияние театрализованных игр на формирование творческих способностей детей шестого года жизни. Задачи исследования: изучить состояние проблемы в педагогической литературе, показать роль театрализованных игр в развитии творческих способностей детей. Научная новизна заключается в том, что впервые показано влияние театрализованных игр на развитие творческих способностей детей, разработана авторская методика такой работы.

Основная часть. Формирование творческих способностей у детей, как правило, связано с игрой. Ведь давно известно, что игра является ведущей деятельностью ребёнка дошкольного возраста, а значит, «ведёт» за собой развитие ребёнка. Через игру и творчество идёт познание ребёнком окружающего мира. Творческие способности у детей проявляются, развиваются и формируются на основе театрализованной деятельности. Эта деятельность развивает личность ребёнка, прививает устойчивый интерес к литературе, музыке, театру, совершенствует навыки воплощать в игре определённые переживания, побуждает к созданию новых образов, мышлению. Существует проблема, волнующая многих педагогов, психологов, родителей: у одних детей возникают страхи, срывы, заторможенность, а у других — раскованность и суетливость. Будучи наиболее распространённым видом детского творчества, именно драматизация связывает художественное творчество с личными переживаниями, ведь театр обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребёнка.

Методологическую основу исследования составляют труды отечественных учёных в области детской психологии и дошкольной педагогики: Л. С. Выготского, Д. В. Менджерицкой, Л. В. Артёмовой, Р. И. Жуковской, Н. С. Карпинской, Н. В. Кудыкиной.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической, методической и другой научной литературы; изучение и обобщение педагогического опыта; беседа; анкетирование; педагогический эксперимент.

Целью первого этапа экспериментальной работы было выявление начального уровня развития творческих способностей детей шестого года жизни средствами игры-драматизации. На этом этапе было выявлено, что дети пассивны, не могут полностью расслабиться, «вжиться в роль», инициаторами выступают одни и те же дети, они же играют главные роли. Второй этап предполагает обучение детей на основе разработанной педагогом-исследователем оригинальной методики, отличающейся от традиционных подходов, и её апробацию в целях выявления эффективности. Исходя из данных анкетирования, собеседований, диагностики, был составлен перспективный план работы с детьми шестого года жизни. Например, сказка «Рукавичка». На начальном этапе воспитатель читает сказку, предлагает детям обсудить характер героев. Мы предлагаем каждому ребёнку показать, как бежала мышка и другие персонажи, пообщаться детям между собой в роли мышек. При этом воспитатель обращает внимание на выразительность речи и движений детей. В результате взаимного обсуждения выбираем детей на все роли и предлагаем продумать элементы костюмов. Дети исполняют сказку различными видами театра: пальчиковым, кукольным, настольным и театром теней. Детям предлагают нарисовать персонажей для настольного театра, придумать элементы оформления комнаты. Затем пофантазировать, как бы развивалась сказка в Африке, какие животные там были бы, отобразить это в ролях. После подготовки всех необходимых атрибутов и костюмов, изучения ролей дети несколько раз показывают представление: в группе своим товарищам, детям младшей группы и родителям. После каждого выступления проводим анализ, в доброжелательной форме указываем, как можно улучшить спектакль, привлекаем к обсуждению детей, зрителей, и исполнителей. Постепенно вовлекаем в игру всех детей, меняем исполнителей. При обсуждении спектакля хороший результат даёт использование фотоснимков и видеозаписи игры.

На третьем этапе использовались те же методы диагностики, что и на первом. Предложенные приёмы и методы, определённые в систему занятий, дают вполне положительный результат. Мы заметили, что уровень творческих способностей детей повысился. Дети стали более активными, инициативными в играх, способными к принятию самостоятельного решения. Появилось больше уверенности в себе, в своих возможностях.

Заключение. Игры-драматизации дают широкий простор для проявления творческих способностей, самостоятельности и инициативности детей. Малыши активно рассказывают, декламируют, задают вопросы, отвечают, воплощаются в образы, оценивают действия персонажей.

У дошкольников формируется речевая, коммуникативная и социально-нравственная компетентности. Очень важно чтобы театрализованная деятельность старших дошкольников основывалась на импровизации (дети должны сами придумывать диалоги, использовать средства выразительности). И если работа ведётся систематически и планомерно, то у детей развивается интерес к театрализованной деятельности, творчество, инициатива, самостоятельность, сообразительность, фантазия, вежливость. Дальнейшего исследования требует выяснение формирования творческих способностей в дидактических играх и упражнениях детей шестого года жизни.

Список цитируемых источников

1. Артёмова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артёмова. — М., 1991. — 333 с.
2. Базовый компонент дошкольного образования Украины // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 1. — С. 13.
3. Русова, С. Теория и практика дошкольного воспитания : в 2 кн. / С. Русова // Избр. пед. соч. — М., 1977. — Кн. 1. — С. 242.

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В современных условиях учреждение дошкольного образования является центром, осуществляющим разноплановую помощь и поддержку родителей в вопросах воспитания ребёнка. От качества работы в данном направлении в значительной мере зависит уровень педагогической культуры родителей, следовательно, и качество семейного воспитания [1].

Основная часть. Основной целью работы ГУО «Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва» является создание полноценных условий для разностороннего развития личности ребёнка. В нашем учреждении образования сложился стабильный педагогический коллектив — коллектив единомышленников, способных успешно добиваться поставленной цели. Одним из ключевых факторов, влияющих на этот процесс, является социальное окружение воспитанников и, прежде всего, семья. По выражению К. Юнга, «никто не в состоянии воспитывать личность, если он сам не является личностью» [1, с. 178]. Исходя из этого возникла необходимость организации целенаправленной работы по формированию эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей. Для осуществления данного направления мы приняли участие в реализации инновационного проекта Министерства образования Республики Беларусь «Внедрение модели формирования эффективного родительства как условие социального благополучия воспитанников дошкольного учреждения» (2013—2016 годы).

Модель формирования эффективного родительства представляет собой переходящие друг в друга этапы: формирование осознанного, ответственного и эффективного родительства.

Основываясь на данных социальной характеристики родителей воспитанников в учреждении дошкольного образования, была организована работа с разными категориями семей: молодыми, неполными, многодетными, неблагополучными. Поскольку были выявлены семьи, находящиеся в социально опасном положении, работа была направлена на снижение уровня социального неблагополучия, содействие укреплению и восстановлению семейных связей, формированию позитивного опыта семьи: материнства и отцовства.

Взаимодействие с родителями осуществлялось комплексно. В результате наблюдений, бесед, анкетирования были определены наиболее эффективные и интересные для родителей формы работы:

- *сундук «Секреты воспитания»*, в который вкладывались вопросы, предложения, советы от родителей и педагогических работников по разным аспектам воспитания, обучения и развития детей;
- *портфель-эстафета*, куда каждый родитель мог поместить совет, рассказать о своём опыте воспитания, задать вопросы, прочитать ответы других родителей, попросить совета по возникшей проблеме;
- *семейный вернисаж «А как у нас...»* — презентация своей семьи, любимых занятий, игр детей, хобби, семейных традиций и совместного труда.

В работе педагогических работников с родителями воспитанников активно использовались информационно-коммуникационные технологии. Вопросы воспитания ребёнка, развитие навыков конструктивного взаимодействия с ними наиболее эффективно решались в рамках *имейл-конференции «Семейный форум»*, *консультационного пункта для родителей «Мы вместе»*. Использование *сайта учреждения, электронной почты* способствовало повышению родительской активности, установлению обратной связи. Появилась возможность определить характер проблем родителей и уровень их удовлетворённости деятельностью учреждения дошкольного образования, а также обсудить перспективы развития детей. Консультантами выступали и сами родители — профессионалы в той или иной области (медицинские работники, юристы, работники сферы культуры и др.). Была создана специальная рассылка, которая помогала родителям быть в курсе всех мероприятий, происходящих в нашем учреждении дошкольного образования и за его пределами.

Востребованной услугой в течение года была и *студия «Растушка»* для детей в возрасте 1,5—2,5 года, не посещающих учреждение дошкольного образования, и их родителей.

Игровые занятия малышей совместно с родителями под руководством педагогических работников учреждения образования (воспитателя, педагога-психолога, музыкального руководителя, руководителя физического воспитания) содействовали эффективному раннему развитию детей, формированию у них чувства защищённости и внутренней свободы, доверия к окружающему миру и, как следствие, успешной адаптации, а также повышению психолого-педагогической компетентности родителей.

Помимо перечисленных выше, не менее действенными формами вовлечения родителей в образовательный процесс стало проведение *интерактивных родительских собраний, игровых тренингов, рождественских вечеров*. Такое взаимодействие побудило к творческому сотрудничеству родителей, детей и педагогических работников, вселило уверенность в успехе совместной работы по обеспечению социального благополучия воспитанников.

Участие родителей в мероприятиях, проводимых в учреждении дошкольного образования (спортивных досугах и праздниках, днях здоровья и др.), способствовало формированию здорового образа жизни в семьях, сплотивило нас в единую «команду».

Особо хочется отметить такую, на наш взгляд, весьма эффективную форму работы с родителями, как организация *клубной деятельности*, которая носит менее формальный характер и объединяет участников общими интересами.

Изучив потребности родителей, мы увидели, что начинать сопровождение семьи нужно ещё до поступления ребёнка в учреждение дошкольного образования.

В целях психолого-педагогического сопровождения молодой семьи, оказания помощи родителям в период ожидания ребёнка, на первоначальных этапах раннего развития малыша была организована деятельность родительских клубов: «Молодая семья» — для семей, планирующих рождение ребёнка; «Дарящие жизнь» — для семей, ожидающих появления ребёнка; «Я расту!» — для семей с детьми от рождения до года.

Участие в клубной деятельности способствовало установлению контактов, освоению родителями лично ориентированных методов взаимодействия, осознанию своей роли, принятию на себя ответственности за воспитание ребёнка. Деятельность родительского клуба «Счастливое детство» способствовала созданию оптимальных условий для благополучной социализации воспитанников из различных категорий семей (неполных, многодетных, молодых, семей, находящихся в социально опасном положении), а также обогащению знаний родителей по вопросам психического, социального развития детей, реализации прав и законных интересов ребёнка. Как результат, стабилизировалась обстановка в 25% семей, возросло количество детей, воспитывающихся в условиях социального благополучия.

Формируя у родителей ответственность за свои воспитательные воздействия, педагоги учреждения дошкольного образования не могли не использовать положительный опыт материнства и отцовства в контексте «семья многопоколенная». Встречи родителей и детей со старшим поколением в клубе «Бабулечка» позволили транслировать положительный опыт воспитания, способствовали передаче традиций, устоев старшего поколения современной семье.

Участниками родительских клубов также становились приглашённые гости: представители учреждений здравоохранения (педиатр, врач-гинеколог, врач-валеолог), органов внутренних дел (инспекторы по делам несовершеннолетних районного отдела внутренних дел), священник православной церкви, специалисты социально-педагогического центра, педагогические работники учреждения дошкольного образования, что позволяло обсуждать широкий спектр интересующих родителей вопросов.

Ярким, запоминающимся событием стало проведение в нашем учреждении дошкольного образования конкурса «Семья года». Совместное мероприятие было организовано в несколько этапов в целях распространения опыта семейного воспитания, удовлетворения потребности в эффективном общении ребёнка со взрослыми и сверстниками. Поначалу трудным оказалось вовлечение в совместную работу родителей из неблагополучных семей. Однако поддержка воспитателей, пример активных родителей способствовали проявлению у них желания к взаимодействию в интересах ребёнка и переосмыслению своей позиции. А положительные эмоции, общие переживания и поддержка друг друга способствовали гармонизации детско-родительских отношений.

Результатом повышения активности родителей, стремления заявить о себе с положительной стороны стало участие в конкурсе совместного рисунка в номинации «Семья».

Родители и дети вот уже второй год подряд являются призёрами международного конкурса социально-значимых плакатов «Люблю тебя, мой край родной!». Совместная творческая деятельность способствовала объединению семей, формированию чувства единства и партнёрства, проявлению положительных эмоций.

Заключение. Новое время диктует новый стиль работы. Реализуя модель формирования эффективного родительства, педагогические работники нашего учреждения приобрели богатейший опыт взаимодействия с родителями, которым делятся с коллегами в рамках районного ресурсного центра. В свою очередь родители воспитанников повысили свою психологическую культуру, приобрели знания в вопросах воспитания детей, научились навыкам взаимодействия с ними. Всё это позволило сформировать эффективную родительскую позицию. А самое главное — в условиях социального благополучия воспитываются наши дети!

Список цитируемых источников

1. Сапогова, Е. Е. Культурный социогенез и мир детства: лекции по историографии и культурной истории детства : учеб. пособие для высш. шк. / Е. Е. Сапогова. — М. : Академ. проект, 2004. — 491 с.

Е. В. Боякова,*кандидат педагогических наук**Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва, Российская Федерация*

ИНТЕРАКТИВНЫЙ «МУЗЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗВУКОВ» В ДЕТСКОМ САДУ

Введение. Для современных детей цифровые технологии и виртуальная среда — активно используемая часть повседневной жизни. Их потребность в знаниях не реализуется только с помощью традиционных средств обучения. Следовательно, педагогические подходы к музыкальным занятиям должны быть пересмотрены с учётом особенностей современных детей, свойственных им способов обработки информации. Интерактивные и цифровые технологии не заменяют традиционные методы, а встраиваются в наиболее действенные из них в целях музыкального развития детей. В настоящее время успешно разрабатываются подходы к педагогическим условиям и организации детского музицирования на синтезаторе, являющимся по своей природе «музыкальным» компьютером [1]. Раскрыты некоторые подходы к использованию мультимедийных презентаций в дошкольном образовании [2; 3]. Специфика применения интерактивных методов и цифровых технологий в музыкальной работе с дошкольниками остается неразработанной.

Основная часть. В информационно-коммуникационных системах интерактивность определяется возможностью адекватного отклика системы (компьютера) на действие пользователя. Безусловным «участником» интерактивности является Интернет. Взаимодействие может осуществляться через его ресурсы, тогда результатом становится получение информации. В случае выстраивания взаимодействия посредством электронной почты, социальных сетей, систем мгновенного обмена сообщениями результатом будет общение с другими людьми. Интерактивные формы часто связаны со средствами массовой информации: в интерактивном опросе заложена обратная связь, возможность реципиентов оперативно узнавать результаты; интерактивное телевидение предполагает общение со зрителями по поводу транслируемого контента. Интерактивная карта помогает найти нужный объект и выстроить маршрут. Интерактивные игрушки реагируют на действия ребёнка, развлекают или обучая его. В интерактивном музее посетители взаимодействуют с экспонатами.

Исследователи подчеркивают, что употребление терминов «интерактивные технологии», «интерактивные методы» связывается с увеличенным уровнем активности обучающихся и наличием обратной связи с преподавателем и между собой. Это верно лишь отчасти, так как активные формы обучения также предполагают работу в малых группах, самостоятельную поисковую деятельность при решении образовательных задач. Исследователь Б. М. Бим-Бад определяет интерактивное обучение как взаимодействие учащегося с учебной средой, которая служит областью освоения опыта. Педагог не даёт готовых знаний, а побуждает к поиску, создаёт условия для проявления инициативы [4].

В интерактивном обучении речь идёт не только о диалоге человека с человеком, но и человека с машиной (предметом), средой. Интерактивность обучения достигается такой организацией работы, при которой между участниками происходит обмен информацией, в том числе путем диалога. Важной характеристикой является получение отклика (обратной связи). Конечно, наиболее адекватно и полно интерактивность обнаруживается только во взаимодействии человека с компьютером. Придерживаемся точки зрения, что интерактивное обучение является современным направлением активного обучения как следующий логический этап его развития, связанный с появлением новых форм активности человека (педагога, ребёнка, обучающегося, студента).

Интерактивная деятельность отвечает особенностям современных детей, их свободе в общении с компьютером и техникой. Однако в дошкольном возрасте интерактивная деятельность и разработанные на её основе формы, методы, приёмы и технологии обучения в их развитых формах невозможны. Это связано с возрастными особенностями детей, возможностями самостоятельной деятельности, гигиеническими ограничениями работы на компьютере. В дошкольном возрасте интерактивные методы имеют игровую основу. Возрастная специфика дошкольного возраста диктует особенности организации интерактивной деятельности в детском саду: иницируется педагогом (родителями), косвенные методы педагогического руководства, ограниченность самостоятельности в деятельности, ограничения самостоятельного применения информационно-коммуникационных технологий, невозможность самостоятельного выхода за пределы дошкольного учреждения (реализация интерактивной деятельности за пределами учреждения только в сопровождении и с помощью родителей).

Остановимся на одной из форм организации музыкальной деятельности — интерактивного мини-музея, в котором интерактивность обеспечивается взаимодействием детей со специально подготовленной средой. В таком музее экспонаты можно потрогать, поиграть с ними, провести эксперимент, а созданный творческий продукт забрать домой. В детском саду возможно организовать интерактивный музей музыкальных звуков, своеобразную вселенную музыки. Его роль отчасти может выполнить «музыкальный уголок» в группе. Экспонаты в музее музыкальных звуков детского сада размещаются традиционно или в виде инсталляций. Предметная среда оснащается техникой для прослушивания музыки, просмотра музыкальных видеофильмов и мультфильмов,

обеспечивается доступ в Интернет для совершения виртуальных экскурсий в музыкальные и художественные музеи. В музее можно собрать коллекции музыкальных звуков и голосов природы, шумов города, квартиры, детского сада, звуков космоса, составить тематические подборки музыкальных произведений, мультфильмов и видеофильмов, оснастить мини-музей детскими компьютерными играми о музыке и музыкантах. Однако следует ограничивать пребывание дошкольников за компьютером. Самостоятельно пользоваться техникой, включая детские компьютеры, детям в дошкольных организациях не позволяют нормы охраны жизни и здоровья. Поэтому можно создать тематические бумажные альбомы-презентации с квазигиперссылками (условными обозначениями), которые будут помогать переходить от экспоната к экспонату. Красочно оформленные квазивеб-страницы могут иметь объемные фигуры, встроенные музыкальные механизмы и др. Для расширения кругозора детей собирается познавательная коллекция «Всё о композиторах»: копии документов и рукописей нот, фотографии, репродукции картин, портреты, фрагменты художественных фильмов, макеты, открытки. Необходимо создать условия для музыкального, театрального, словесного, изобразительного и конструктивного творчества. Для экспериментирования со звуками и творчества изготавливаются звучащие коробочки из разных материалов с разными наполнителями, издающими разные звуки; звучащие игрушки-забавы; «музыкальные ящики» (шкатулки, шарманки); детские музыкальные инструменты. Предусматривается возможность порисовать или что-то записать, подобрав соответствующее оснащение (краски, карандаши, планшеты для записи). Для воплощения своих впечатлений детям предоставляется выбор вида художественной деятельности и материалов.

Визит в музей планируется как образовательный проект. Маршрут-программа разрабатывается педагогом заранее. Для детей посещение музея — путешествие с играми и решением проблемных задач, где переход на каждый следующий этап зависит от преодоления предыдущего. В интерактивном музыкальном музее дети могут сочинить музыку, спеть и записать песню на компакт-диск, придумать и воплотить макет авторских костюмов или декораций к опере (балету), разработать обложку к нотам, афишу, нарисовать мультфильм к музыке на песочном столе, поэкспериментировать со звуками, создать свой музыкальный инструмент. С младшими дошкольниками в интерактивном мини-музее можно поиграть в музыкальные игры. Для старших дошкольников возможны следующие виды интерактивной деятельности: игры и проекты, презентации совместно с родителями (ребёнок делает макет, а родитель компьютерный продукт), драматизации и др. В интерактивном мини-музее проводятся музыкальные занятия, досуги, педагогическая диагностика. Широкие возможности данная форма организации образовательного пространства представляет для развития музыкального восприятия, музицирования на детских музыкальных инструментах и музыкально-образовательной деятельности. После посещения музыкального мини-музея у ребёнка возникнет желание продолжить свою деятельность в группе, привлекая в компанию сверстников, или дома с родителями.

Высоким потенциалом применения в деятельности интерактивного музыкального музея обладает мультимедийная презентация. Преобразование разрозненных «бумажных» иллюстраций, фрагментов видеофильмов в *цельный художественный мультимедийный продукт* усиливает эффект педагогического воздействия. В музыкальной деятельности презентация, сочетающая графику, анимацию, видео- и аудиозаписи, может стать самостоятельным видом познавательного развлечения. *Подходы к созданию таких презентаций должны быть сообразны созданию уникального художественного произведения.*

При разработке структуры и содержания мультимедийной презентации необходимо учитывать следующие *принципы и технологические особенности*: 1) приоритет педагогических целей и задач; 2) единство стиля и структуры; 3) наглядность (избегание развлекательности, оптимальное сочетание графики, видео- и аудиозаписей); 4) отсутствие текстов в презентациях для дошкольников; 5) минимализм оформления, отсутствие украшательства; 6) учёт величины, количества и качества графики, цвета фона, скорости и вида анимации; 7) поддержание индивидуальности восприятия, избегание педагогически необоснованных визуальных эффектов при воспроизведении аудиозаписи, предупреждение навязанных зрительных ассоциаций; 8) наличие сценария. Педагогический сценарий отражает содержание презентации, структуру материала и порядок его выведения на экран, соответствует поставленным целям и задачам (занятия, вида деятельности, образовательной области в целом). Технологический сценарий описывает средства реализации замысла средствами информационно-коммуникационных технологий (дизайн, структура слайдов, визуальные и звуковые эффекты и др.); 9) представление каждого слайда в виде самостоятельной дидактической единицы.

Заключение. Интерактивный Музей музыкальных звуков — это необычный способ представления содержания музыкального воспитания, в котором взаимодействие характеризуется интенсивным общением, активной сменой видов деятельности. Это сочетание игрового и научного уровней освоения музыки как искусства.

Список цитируемых источников

1. Красильников, И. М. Игра на клавишном синтезаторе в старшем дошкольном возрасте / И. М. Красильников, Е. В. Боякова // Педагогика искусства : сетевой электрон. науч. журн. 2015. — № 1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/krasilnikov_boyakova.pdf. — Дата доступа: 18.12.2016.
2. Мальцева, М. В. Использование мультимедийных презентаций в художественно-эстетическом развитии дошкольников / М. В. Мальцева // Дет. сад: теория и практика. — 2011. — № 3. — С. 84—95.
3. Преображенская, С. Г. Проблемы использования презентаций Power Point на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях / С. Г. Преображенская // Концепт. — 2012. — № 6 (Июнь) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2012/12069.htm>. — Дата доступа: 18.12.2016.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая Рос. энцикл., 2002. — С. 107.

ОСОБЕННОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Введение. Два десятилетия Украина живёт и развивается в эпоху перемен. В ней многое за это время изменилось и продолжает стремительно меняться: возникают новые направления общественной деятельности, новые сферы приложения труда, новые специальности и профессии. Именно в этом русле реформируется государственная политика Украины в сфере образования. Создаётся новое законодательное поле образовательной области, разработана нормативно-правовая база развитая национальной системы образования. В частности, приняты законы Украины «Об образовании», «О дошкольном образовании», «О высшем образовании», Государственный стандарт начального общего образования Украины, доработан и переиздан Государственный стандарт дошкольного образования — Базовый компонент дошкольного образования, что открывает новые возможности для обеспечения целостности и преемственности двух звеньев образования — дошкольного и начального.

Преемственность дошкольного и начального образования — одна из сложнейших проблем общего образования, и все ещё не решённая. Много лет она обсуждается среди учёных, психологов, педагогов и родителей. Ключевыми являются противоречия между ведущими линиями воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель статьи заключается в раскрытии сущности и особенностей преемственности дошкольного и начального образования и установлении её значимости для успешного формирования и развития личности ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста.

Основная часть. В педагогической теории преемственность трактуется как универсальная педагогическая категория, обеспечивающая взаимосогласованность и взаимосвязь смежных ступеней, этапов педагогической деятельности, и утверждает непрерывность системы образования (А. Вашуленко), общедидактический принцип (А. Бушля, Ш. Ганелин, В. Загвязинский, Н. Посталюк), условия обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса (В. Онушкин), общепедагогическую закономерность (Ю. Кустов), принцип непрерывного образования (С. Годник, В. Тамарин). Методологические аспекты преемственности исследуют А. Антонов, Е. Баллер, Л. Депенчук, С. Колесников, С. Мукашев, И. Огородник. Непосредственно к изучению проблемы преемственности между дошкольным и начальным звеньями образования обращаются Л. Артёмова, Г. Беленькая, А. Богуш, К. Волюнец, Ю. Волюнец, Т. Гущина, А. Кононко, Т. Пониманская.

Мы рассматриваем преемственность между дошкольным и начальным звеньями образования — как существенную и необходимую характеристику предшкольного образования, которая обеспечивает развитие познания детьми окружающей среды по восходящей, закрепляя, расширяя и усложняя полученные ими знания, с учётом возрастных и индивидуально-психологических особенностей старших дошкольников и младших школьников.

Как педагогический феномен преемственность имеет сложную структуру, которая охватывает преемственность в содержании, формах, методах обучения и воспитания, а также в педагогических требованиях и условиях. Содержание является доминирующим фактором в обучении и воспитании детей. В большинстве предметов начального образования ведущим компонентом содержания является применение определённых способов деятельности, направленных на овладение младшими школьниками широким кругом разнообразных умений и навыков. Однако все они базируются на осознанных в течение предыдущего (дошкольного) периода знаниях о том, почему и как её надо выполнять [1, с. 39].

Как отмечает Я. Савченко, «преемственность в работе детского сада и начальной школы — это не только традиционная преемственность в содержании, методах, формах и приёмах, прежде всего видение и реализация преемственности в линиях, основных аспектах развития личности дошкольника и младшего школьника». Задача дошкольного и начального образования заключается в том, чтобы, следуя принципу преемственности, помочь формированию у ребёнка ориентировочной основы, которую она может и должна использовать в различных видах своей познавательной и продуктивной деятельности [1].

Исследователь С. Якименко при определении содержания образовательно-воспитательного процесса предлагает использовать личностно-деятельностный подход, в котором содержание определяется сторонами личности ребёнка и интегрированной деятельностью, что формирует первоначальные формы мировоззрения ребёнка и его личные качества и отношения. В процессе этого обучения формируют не всю личность ребёнка, а наиболее существенные его стороны с помощью набора деятельностей. Таким образом, осуществляется не только становление самопонимания ребёнка, а его общее развитие. Предложенная система включает общевекторные модули («Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и культура»), которые помогают ребёнку усваивать реальную действительность в её целостности при всём разнообразии форм [2].

Относительно форм организации и методов обучения соблюдение преемственности предполагает: отказ от регламентированного обучения в дошкольном образовательном учреждении (статических поз на занятиях,

расположение столов и процедуру ответов по типовому школьному образцу); обеспечение двигательной активности детей в школе на уроках физкультуры, больших переменах, а также в процессе внеклассной работы; использование различных форм обучения, включающих специфические виды деятельности на интегративной основе; использование цикличности и проектной организации содержания обучения создает условия для использования самими детьми имеющегося у них опыта; соблюдение взаимосвязи занятий (фронтальных, групповых) с повседневной жизнью детей, самостоятельной деятельностью (игровой, художественной, конструктивной); создание развивающей предметной среды как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе, функционально моделирующей содержание детской деятельности; использование методов, активизирующих мышление, воображение, поисковую деятельность детей, т. е. содержащих элементы проблемности в обучении, дивергентные задачи, задачи открытого типа, которые имеют варианты «правильных» решений; использование в начальной школе (особенно в течение первого года обучения) игровых приёмов, создание эмоционально значимых ситуаций, условий для самостоятельной практической деятельности, когда дети могут на основе имеющихся знаний проявлять инициативу, творчество, фантазию, ответственность; изменение форм общения детей как на занятиях в дошкольном заведении, так и на уроках в начальной школе; обеспечение ребёнку возможности ориентироваться на партнёра-сверстника, взаимодействовать с ним и учиться у него (а не только у взрослого), поддержки диалогического общения между детьми; признание права ребёнка на инициативные высказывания и аргументированное отстаивание своих предложений, право на ошибку; предпочтение (как на уровне дошкольного учебного заведения, так и в начальной школе) диалогической формы общения взрослого с детьми, способствуя тем самым развитию у ребёнка активности, инициативности, чувства собственного достоинства и самоуважения.

Для последовательного обеспечения преемственности и комфортного вхождения каждого дошкольника в новые для него школьные условия важное значение имеет постоянный контакт между учителями начальной школы и воспитателями дошкольных заведений, а также характер совместной деятельности педагога и ребёнка. Ведь именно на педагогов-дошкольников возлагаются задачи, связанные с формированием психологической готовности ребёнка к школе (мотивация, эмоционально-волевая сфера, навыки рефлексии, познавательные интересы, реальные представления о социальной жизни) [2].

Заключение. Преемственность дошкольного и начального образования — это учёт того уровня развития ребёнка, с которым он пришёл с дошкольного учреждения в школу, опора на него. Он обеспечивает органическое, естественное продолжение развития, воспитания и обучения, основанных в дошкольном возрасте, создаёт условия для успешного перехода младшего школьника в основную школу. Со стороны дошкольных учебных заведений преемственность должна проявляться не только в подготовке ребёнка к школе, но и в обеспечении её общего психического развития, а со стороны школы — предусматривать продолжение общего психического развития ребёнка на основе максимального использования того позитивного, что ребёнок приобрёл в дошкольном возрасте. Преемственность в работе детского сада и начальной школы — это не только традиционная преемственность в содержании, методах, формах и приёмах, это, прежде всего, видение и реализация преемственности в линиях, основных аспектах развития личности дошкольника и младшего школьника. Она обеспечивает сбалансированность, гармоничность и взвешенность в педагогических подходах воспитателя и учителя, предполагает, с одной стороны, направленность образовательной работы в детском саду на требования, которые будут предъявлены детям в школе, а с другой — опору учителя на достигнутый старшими дошкольниками уровень развития. В этом случае создаются благоприятные условия для успешной самореализации ребёнка, предполагается не только осознание им своих познавательных, мотивационных, деятельностных особенностей, но и активная их реализация. Старший дошкольный возраст создаёт предпосылки для перехода ребёнка на новый уровень развития, а преемственность позволяет сделать его успешным и эффективным.

Список цитируемых источников

1. *Савченко, О. Я.* Дидактика початкової школи : підруч. для студентів пед. фак. / О. Я. Савченко. — Київ : Абрис, 1997. — 416 с.
2. *Якименко, С. І.* Інтегрована особистісно-орієнтована технологія — продуктивна технологія наступності дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посібник / С. І. Якименко. — Київ : Слово. — 2016. — 302 с.

Л. Н. Воронцовская,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

СОЦИАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Формирование национального самосознания детей дошкольного возраста в условиях информационного общества охватывает чувственное (ощущения, восприятия, представления), рациональное (мышление) и действенное отражения действительности. Национальное самосознание тесно связано и взаимодействует с другими формами сознания, языком и культурой, которые активно влияют на национальное самосознание, играя большую роль в его формировании и развитии. На уровне личности национальное самосознание изменяется не только в связи с возрастными особенностями, но и с разными общественными ситуациями, с которыми сталкивается ребёнок дошкольного возраста.

Основная часть. Содержание формирования национального самосознания дошкольников реализуется в ходе трёхступенчатого процесса актуализации социальных компетентностей, который позволяет структурировать развитие детей по основным направлениям: физическому, социально-нравственному и личностному, познавательному, речевому, художественному и эстетическому.

Представим механизм актуализации социальных компетентностей в процессе формирования национального самосознания детей дошкольного возраста в условиях информационного общества (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Трёхступенчатая модель актуализации социальных компетентностей детей дошкольного возраста

Степень	Механизм актуализации социальных компетентностей	
	Социально-конструктивные компоненты	Социально-адаптивные компоненты
	Умения	Представления
Ориентированно-побудительная (доминирует имитация с элементом анализа). Образец (75%) с элементами содержания (25%)	<i>2—3 года</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> – осознавать себя членом семьи и родственные связи (мой мама и папа, братья и сёстры, бабушки и дедушки, дяди и тёти); – различать других детей и взрослых по внешним признакам (одежде, причёске), имени, предпочтению игрушек; чужих и незнакомых людей 	<ul style="list-style-type: none"> – о родителях, близких взрослых; – доступных воспитаннику культурных ценностях: город (деревня), национальные праздники и развлечения; – родном крае (растениях и животных)
	<i>3—4 года</i>	
Установочно-аналитическая (наличие имитации в сочетании с анализом). Образец (50%) и содержание (50%)	<ul style="list-style-type: none"> – понимать отдельные ярко выраженные эмоциональные состояния людей по мимике и жестам; особенности внешнего вида детей (аккуратный, неряшливый); – узнавать членов своей семьи, называть их имена; – позитивно относиться к близкому окружению и событиям, в которых принимает участие; – различать взрослых по половому признаку; – узнавать людей в жизни и на картинке (фотографии); – проявлять доброжелательное отношение к людям 	<ul style="list-style-type: none"> – о том, как в семье заботятся друг о друге; – близком окружении (помещениях группы, дошкольного учреждения, участках учреждения дошкольного образования; труде работников детского сада и др.); – некоторых особенностях внешности взрослых; – труде взрослого с разными материалами, из которых он создаёт для воспитанников различные предметы, игрушки; – малой родине, в которой живёшь — название поселка, города; – народных и государственных праздниках
	<i>4—5 лет</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> – видеть и понимать, когда человек спокоен, сердится, волнуется, радуется, грустит; – понимать других людей; – приобщаться к празднованию основных праздничных дат государства 	<ul style="list-style-type: none"> – об именах родителей, других членов семьи; – видах деятельности взрослых (в детском саду, на почте, в ателье, в магазине); – разных эмоциональных состояниях человека; – о том, что в Республике Беларусь живут белорусы, они говорят на белорусском

Окончание таблицы 1

Степень	Механизм актуализации социальных компетентностей	
	Социально-конструктивные компоненты	Социально-адаптивные компоненты
	Умения	Представления
		и русском языках, столица Беларуси — Минск; – своём посёлке, улице, городе; национальном флаге, гербе, гимне, народных героях, белорусских праздниках
	<i>5—7 лет</i>	
Системно-реализующая (контрольная). Рефлексия. Образец доведён до автоматизма — 100% личностного смысла	– рассказать о своей семье (значение семьи в жизни человека, зачем нужна фамилия, откуда отчество, родословная — старинная белорусская традиция, герб семьи, будни и праздники в семье, совместный отдых), об учреждении дошкольного образования; – проявлять чувство гордости и любви к родному краю; – определять и называть разные эмоциональные состояния людей по мимике, жестам	– о явлениях социальной действительности; – культурных ценностях; – своей семье (значение семьи в жизни человека, зачем нужна фамилия, откуда отчество, родословная — старинная белорусская традиция, герб семьи, будни и праздники в семье, традиции, совместный отдых); – близких родственниках, их занятиях; – своем детском саде как о втором доме; – о том, как живут люди в Республике Беларусь, как помогают друг другу, какие трудности возникают в жизни инвалидов, пожилых людей; – географическом расположении Республики Беларусь, с какими государствами граничит; – символах белорусского государства (флаг, герб), Беларуси (сосна, зубр, аист, цветок льна, клевера, василька); – государственных и народных праздниках, декоративно-прикладном искусстве, народном кукольном театре; – достопримечательностях родного города, села, столицы республики, своей Родины; – об эмоциональных и физических состояниях людей и социальных нормах их взаимоотношений

Заключение. Результативность формирования национального самосознания дошкольников оценивается следующим комплексом обобщённых характеристик [1; 2]:

– возрастные показатели развития качеств личности, обусловленные целями, задачами и содержанием дошкольного образования (гражданственность, патриотизм, самостоятельность, трудолюбие, сопереживание, уважение, взаимопонимание, сотрудничество, эмоциональная привязанность, отзывчивость, доброта, рассудительность, справедливость, любознательность);

– сбалансированность различных форм активности детей дошкольного возраста в специально организованной и нерегламентированной деятельности, отражённых в образовательных областях дошкольного образования. Определяется результативность с учётом содержания работы воспитателя дошкольного образования и достижений воспитанников.

Список цитируемых источников

1. Воронцовская, Л. Н. Семья и Родина едины. Организация работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста / Л. Н. Воронцовская // Пралеска. — 2014. — № 5. — С. 13—20.
2. Воронцовская, Л. Н. Теории формирования национального самосознания детей дошкольного возраста в условиях информационного общества Беларуси / Л. Н. Воронцовская. — Минск : Бестпринт, 2016. — 208 с.

Е. В. Горбатова,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ЗНАЧЕНИЕ ДЕКОРАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Становление эстетически развитой личности начинается с познания культурных традиций, искусства родного края, что является первым шагом в освоении творческого опыта мировой художественной культуры, в приобщении к общечеловеческим ценностям [1, с. 84]. Одним из первостепенных средств этого процесса является традиционное декоративно-прикладное искусство родного края. Декоративно-прикладное искусство Беларуси исторически развивается по своим законам и отличается своеобразием материалов, технологий, образов, семантических смыслов. Многофункциональность белорусского декоративно-прикладного искусства, разнообразие и богатство художественного материала дают большие возможности для широкого использования его выразительных средств в образовательном процессе учреждения дошкольного образования и декоративной нерегламентированной деятельности детей.

Современные исследования (Е. С. Бабунова, Т. С. Комарова, Т. А. Котлякова, И. А. Старкова, Р. М. Чумичёва, Т. Я. Шпикалова) в области эстетического воспитания дошкольников подчёркивают необходимость формирования у них интереса к народной культуре и указывают на возможность использования декоративно-прикладного искусства как средства развития эстетических чувств, формирования начал эстетического отношения к действительности как средства эстетического воспитания воспитанников.

Декоративная деятельность рассматривается как процесс создания субъективно нового для ребёнка продукта, в который он вложил свои знания, эмоциональное отношение к изображаемому, применив усвоенные им на занятиях под руководством педагога или найденные самостоятельно изобразительно-выразительные средства (И. А. Лыкова, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, А. Т. Казакова). Декоративная деятельность определяется ещё и тем, как ребёнок дошкольного возраста владеет средствами изображения (техническими приёмами, способами изображения, средствами выразительности). Их разнообразие, уровень развития восприятия влияют на художественно-творческое развитие детей, на степень выразительности художественного образа [2, с. 6—7].

Основная часть. Под эстетически развитой личностью дошкольника мы понимаем личность ребёнка, умеющего воспринимать и оценивать произведения белорусского декоративно-прикладного искусства в соответствии с эстетическими эталонами, личность, способную к творческому саморазвитию в процессе восприятия произведений искусства и созданию эстетических продуктов в художественной деятельности. Обосновывая теоретическую и практическую значимость использования декоративно-прикладного искусства детей, можно заметить, что именно оно как нельзя лучше способствует реализации идеи о формировании творческого характера этой деятельности.

Во-первых, народное и декоративно-прикладное искусство предоставляют детям дошкольного возраста простые, лаконичные и выразительные средства, необходимые для воплощения какого-либо художественного замысла.

Во-вторых, искусство, создаваемое народными мастерами, близко и понятно детям дошкольного возраста, оно содержит доступные средства, необходимые как для своего восприятия, так и для выполнения, может иметь вариативный характер использования этих средств, что значительно повышает творческую инициативу.

В-третьих, эти произведения имеют художественную идею, понять которую доступно детям дошкольного возраста.

Наиболее значимой функцией декоративно-прикладного искусства является социальная функция, которая заключается в том, что с помощью художественных образов оно раскрывает человеку мир реально существующей красоты: эстетическую сущность общественной жизни, деятельности, идеалов, отношений, природы (Б. Т. Лихачёв).

Другой немаловажной гранью является познавательно-дидактическое и образовательное значение искусства, его использование в качестве средства самовыражения и самоутверждения в обществе, способа постоянного обогащения опыта жизненных отношений между людьми [3, с. 110].

Восприятие декоративно-прикладного искусства содействует формированию эстетического отношения к миру, развитию эстетических переживаний детей и их первых эстетических суждений, является источником художественно-творческой деятельности детей. Знакомство детей с этим видом искусства позволяет показать его особенности и традиции, вариативность выполнения узоров, создания композиций, специфику материалов и фактур. Выполняя работы по мотивам народного орнамента, дети учатся понимать принципы художественного обобщения, познают приёмы творческих импровизированных декоративных образов, учатся видеть в орнаментах комбинации цветов, сопоставлять формы, положение элементов на разных поверхностях.

Декоративная деятельность детей включает три основных компонента, которые рассматриваются в тесной взаимосвязи друг с другом: восприятие, исполнительство и творчество. Только при разумном сочетании этих компонентов происходит художественно-творческое развитие ребёнка.

Декоративная деятельность ребёнка носит поисково-ориентировочный характер, а тенденция к использованию различных материалов и способов изображения придаёт ей творческий интегрированный характер. Овладение умениями и навыками декоративной деятельности имеет большое практическое значение для развития эстетических чувств детей (чувства цвета, ритма), формирует умение планировать последовательность разных операций и др. Приобщение детей к декоративному рисованию способствует развитию интереса к искусству, формирует духовные потребности и, главное, оказывает большое влияние на их творческий потенциал. Творческая декоративная деятельность детей предполагает руководство взрослыми особенно на первых стадиях её развития. Творческий процесс — процесс не спонтанный, он базируется на знаниях, практических навыках и умениях, интересе детей к тому или другому виду деятельности.

В декоративном творчестве, как ни в каком другом виде продуктивной деятельности, дети имеют большие возможности комбинировать цветовые сочетания, элементы декора, ритмическую последовательность в нанесении элементов на поверхность изделий, что способствует созданию нового декора, новых композиций и новых изделий. Именно в декоративном рисовании дети в большей степени могут проявлять изобразительное творчество [4, с. 18].

Воспроизведение или составление ребёнком дошкольного возраста своего узора имеет большое значение в развитии сенсомоторной способности, в формировании точности при определении величинных и пространственных соотношений в рисунке. Непосредственное участие ребёнка в составлении элементарных узоров на плоскостных фигурах, силуэтах играет большую роль для развития у детей воображения, творческой активности.

Декоративная деятельность оказывает значительное влияние на развитие творческой активности личности детей. Декоративная деятельность дошкольников характеризуется свободой реализации замыслов через использование разнообразных материалов, способов в создании на начальном этапе изделий по образцу, а на следующем этапе оригинальных изделий, не ограничивая ребёнка в активном воображении. Подключая творческое мышление, декоративная деятельность создаёт возможности для расширения представлений ребёнка об окружающей полиэтнической действительности, обогащения его жизненного опыта. Привлечение детей к различным видам декоративной деятельности позволяет воспитывать у них преобразующее отношение к миру. В процессе декоративной деятельности ребёнок дошкольного возраста испытывает положительные эмоции. Для него важен не только процесс, но и результат, который достигнут и является воплощением усилий и идей. Эстетичное, функциональное изделие — один из основных мотивов, который побуждает ребёнка к творчеству. Декоративная деятельность объединяет утилитарное и эстетическое, являясь интеграцией искусства и технологий. Соприкосновение с декоративно-прикладным искусством обогащает детей, поддерживает интерес к национальной истории и культуре. Познавая красоту народного творчества, ребёнок испытывает положительные эмоции, на основе которых возникают более глубокие чувства: радости, восхищения, восторга, формируются образные представления, мышление, воображение [5, с. 32]. Всё это вызывает у детей стремление передать эстетику предметов в продуктивной деятельности.

Содержание декоративной деятельности детей обеспечивает реализацию положений культурологического подхода, определяющего ребёнка как субъекта культуры, творческого, стремящегося к культурному преобразованию окружающей реальности и самого себя; деятельностного подхода, согласно которому художественно-творческое развитие ребёнка дошкольного возраста происходит путём включения его в процесс познания искусства и разные виды продуктивной деятельности; компетентностного подхода, обеспечивающего ребёнку возможность использовать полученные знания, способы деятельности, приобретать опыт художественной деятельности.

Заключение. Создание педагогических условий для восприятия детьми дошкольного возраста декоративно-прикладного искусства и включение их в декоративную деятельность будет способствовать активному усвоению ими художественного опыта, самостоятельному применению его в творческих ситуациях. При этом необходимо систематично и последовательно ставить и корректировать задачи художественного образования детей в логике «от простого к сложному», «от хорошо известного к малоизвестному и неизвестному»; интегрировать восприятие детьми дошкольного возраста декоративно-прикладного искусства и включение их в декоративную деятельность; обогащать сенсорно-чувственный опыт детей; формировать во взаимосвязи обобщённые представления и обобщённые способы действий, направленные на создание детьми дошкольного возраста выразительного художественного образа.

Список цитируемых источников

1. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т. Г. Казакова. — М. : ВЛАДОС, 2006. 255 с.
2. Гарунович, Л. Б. Дэкаратыўная дзейнасць дашкольнага / Л. Б. Гарунович. — Мінск : Нар. асвета, 1993. — 94 с.
3. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. — М. : Педагогика, 2000. — 344 с.
4. Корчинова, О. В. Детское прикладное творчество / О. В. Корчинова. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 316 с.
5. Шпикалова, Т. Я. Волшебный мир народного творчества / Т. Я. Шпикалова. — М. : Просвещение, 2012. — 79 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В истории дошкольной педагогики проблема творчества всегда была одной из актуальных. Наше время также требует творческих, нестандартно мыслящих и действующих людей во благо развития личности и общества. Поскольку дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития не только образного мышления, но и воображения, психического процесса, составляющего основу творческой деятельности, то вопросы воспитания творчески развитого человека, умеющего нестандартно мыслить, принимать нестереотипные решения, составляют одно из главных направлений в дошкольном образовании. Важным средством развития детского творчества является изобразительная деятельность, изобразительное искусство.

Основная часть. В научной литературе детское творчество определяется как явление художественной культуры, а изучение особенностей его проявлений и условий формирования — как важная проблема психолого-педагогической науки. В современной педагогике детское творчество рассматривается как условие существования ребёнка в повседневной жизни [1, с. 14], которое даёт возможность привлечь к творческой деятельности всех детей дошкольного возраста. Вопрос готовности ребёнка дошкольного возраста к творческому процессу рассматривается с разных позиций: психологической, педагогической, дидактической. Исследователи, которые занимались и занимаются изучением этой проблемы (Л. Выготский, Н. Ветлугина, Н. Саккулина, Т. Комарова, В. Котляр), преимущественно сходятся в том, что основу этой готовности составляет морально-эстетическая позиция ребёнка, репродуктивное и творческое воображение, совокупность специальных способностей, знаний, умений и навыков к изобразительной деятельности [2, с. 26].

Морально-эстетическая позиция ребёнка дошкольного возраста находится на стадии становления. Вместе с тем, как отмечает В. Мухина, дети своими рисунками без любого специального намерения отображают идеологическую и культурную направленность общества, учатся оценивать действительность, наследуя оценки взрослых [3, с. 22]. Культура каждого народа своеобразна, поэтому рядом с системами общечеловеческих ценностей ребёнок, развиваясь, усваивает ценности, свойственные тому обществу, в котором он живёт, и на этой основе вырабатывает собственную позицию, свои идеалы. Проявления у детей непосредственных чувственных впечатлений в этом процессе есть самое ценное качество, которое способствует формированию их активной морально-эстетической позиции.

Роль воображения в творческом процессе создания художественного образа чрезвычайно важна. Развитие воображения дошкольника имеет специфические особенности. Возникая на грани раннего дошкольного возраста, воображение ребёнка впоследствии значительно изменяется. Так, рядом с дальнейшим развитием произвольного воображения появляется качественно новый тип воображения — произвольное. Воображение старшего дошкольника по большей части имеет репродуктивный характер, при котором образ создается на основании словесного описания того или другого события, эпизода, персонажа или восприятия соответствующей графической модели и т. п. На этом этапе у ребёнка закладываются основы творческого воображения, которое даёт возможность создавать новые оригинальные образы.

Значительную роль в реализации творческого замысла ребёнка играет уровень развитости его изобразительных способностей, знаний, умений и навыков. Исследователь О. Леонтьев определяет способности как специфические для человека прижизненные образования, условием формирования которых является деятельность, которая требует наличия именно этих конкретных образований [4, с. 78]. В изобразительной деятельности основными являются такие специальные способности, как чувство цвета, величины, пространства, ритма, равновесия, восприятия формы, т. е. те образования, которые дают возможность многогранно и качественно изучить предмет или явление посредством обследования его внешних свойств. Что касается изобразительных знаний, то их основу составляет осознание ребёнком элементов изобразительного языка, понятия о разнообразных художественных материалах и техниках, их изобразительно-выразительных возможностях и технических приемах работы с ними. К изобразительным умениям и навыкам относятся: координирование действий глаза и руки; развитость руки, которая предоставляет возможности производить изобразительные действия соответствующей сложности; обладание техникой работы определёнными материалами, которые используются для реализации творческого замысла.

Для эффективного развития творчества детей в процессе изобразительной деятельности важными являются вопросы, связанные с разработкой содержания, форм и методов передачи детям основ реалистического изобразительного искусства, обучение их творческому воссозданию окружающей среды. Успеху решения отмеченных заданий способствуют как объективные, так и субъективные условия.

Объективные условия заключаются в создании творческой атмосферы в группе детского дошкольного учреждения, которая находит своё выражение в доброжелательном и внимательном отношении сверстников и взрослых к творческим проявлениям ребёнка, наличию материальной базы, которое даёт возможность детям

практически реализовать творческие задания в соответствии с их замыслом, и т. п. К субъективным условиям относят, прежде всего, психологическую готовность ребёнка к творческому процессу.

Основной формой организации обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности является занятие со сложной структурой и регламентом, который зависит от возрастных особенностей детей. Кроме занятия в случае необходимости решения тех или иных творческих задач используются целевые прогулки, экскурсии, занятия-беседы в целях эстетического восприятия дошкольниками специально подобранных произведений изобразительного искусства, восприятия литературных и музыкальных произведений, кукольных, телевизионных представлений и т. п.

В ходе ознакомления детей с особенностями творческого поиска и воплощения замысла используются такие методы, как исследовательский, направленный на формирование у ребёнка способностей к изобразительной деятельности, демонстрация рациональных приёмов выполнения поставленного изобразительного задания, устная инструкция, беседа, рассказ, который сопровождается соответствующим иллюстративным материалом. В отличие от учебного рисования отмеченные методы предусматривают ознакомление детей со способами решения преимущественно творческих заданий.

Среди приёмов учёбы, направленных на создание эмоционального комфорта, активизацию внимания, важное место занимает совет воспитателя, который сочетает в себе как стимулирующее влияние на ребёнка, так и определённую поддержку в нахождении рациональных способов выполнения того или иного творческого задания. Особенность такого совета заключается в том, что он высказывается в доброжелательной и ненавязчивой форме.

Наиболее благоприятным возрастом для начала систематического и последовательного ознакомления детей с особенностями творческого поиска является пятый год жизни. Это предопределено тем, что на отмеченном этапе развития ребёнка основные психические процессы и образования приобретают произвольный характер. Кроме того, овладение разнообразными видами рисования (предметным, сюжетным, декоративным) служит основанием для решения несложных творческих задач.

Содержание творческих заданий может быть самым разнообразным. Например, детям предлагается украсить предложенный объект быта (изображённый с натуры) элементом, избранным на свой вкус (цветком, ягодкой, узором и т. п.); заполнить по своему усмотрению вазу цветами, корзину — фруктами, ягодами или овощами; дополнить композицию одним из персонажей известного литературного произведения.

Разработка содержания конкретных творческих заданий строится на материале соответствующих разделов учебного рисования. Содержание учебных изобразительных заданий по степени сложности условно можно разделить на четыре группы. Задания первой группы сложности объединяют предметы, форма которых в своей основе содержит очертание геометрических фигур, но с незначительным изменением. Ко второй группе сложности принадлежат объекты, формы которых в своей основе хотя и напоминают детям раньше усвоенные фигуры, но вместе с тем со значительно большей индивидуальной разницей, чем объекты предыдущей группы. Выполнение учебных заданий первых двух этапов создаёт возможность выполнять творческие задания, направленные на дополнение ребёнком объектов деталями в виде украшений.

Третью группу сложности заданий образуют объекты, конструкция которых состоит из нескольких деталей. Ими могут быть разнообразные натюрморты, архитектурные сооружения, виды транспорта, рыбы, птицы, животные, человек. Этот этап учебного рисования создаёт условия для усложнения творческих заданий, связанных с дополнением объектов атрибутами.

Содержание заданий четвертой группы сложности представляют предметы, очертанию которых присуща аморфность, т. е. они не имеют постоянной определённой формы, их можно отличать лишь на основе наиболее типичных характеристик, которые принадлежат определённому виду объектов (тучи, деревья и т. п.). Данные объекты и содержание предыдущих этапов учёбы дают возможность привлечь детей к решению творческих задач, которые содержат несложные композиции.

На каждом занятии, где выполняются задания с элементами творчества, необходимо создавать такие ситуации, в которых ребёнок мог бы сознательно подойти к выбору оптимального варианта творческого решения, опираясь на собственный жизненный опыт, на отношение к тому или другому предмету или явлению, ситуации, в которых у маленького художника возникало бы желание поделиться своими впечатлениями с ровесниками и взрослыми.

Заключение. В контексте выполнения предложенных заданий начинают формироваться и закрепляться психические процессы и образования, которые составляют основу готовности к творческой деятельности. Успешность их формирования зависит от направленности подобранных воспитателем методов и приёмов руководства творческой деятельностью детей. Стимулируя познавательную и оценивающую деятельность детей, побуждая их к творческому поиску системой методов, демонстрацией рациональных способов воплощения художественного замысла, непосредственным руководством и сотрудничеством с детьми, воспитатель задаёт этому процессу ту направленность, которая в конечном результате присуща творчеству.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1967.
2. *Котляр, В. П.* Основы образотворческого мистецтва та методика керівництва образотворчою діяльністю дітей / В. П. Котляр. Запоріжжя : Канон, 2001.
3. *Мухина, В. С.* Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. — М. : Педагогика, 1981.
4. *Леонтьев, А. Н.* Психологическая теория деятельности / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983.

ПОРОЖДЕНИЕ МЕТАЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Метаязыковое измерение вербально-коммуникативной деятельности, т. е. способность человека высказываться о языке с помощью лингвальных средств, — неотъемлемая составляющая овладения речью, её повседневного использования; определяет такое свойство языка, как (само) рефлексивность. Это свойство, по современным утверждениям учёных, является одной из семиотических универсалий человеческой речи [7, с. 21; 9, с. 133].

Понимание природы и роли метаязыка «напрямую связано с тем, что представляет собой знание языка и каким образом это знание применяется в процессе конкретного повседневного языкового общения» [7, с. 131]. Использование металингвальных средств как инструментов осмысления языка в ходе индивидуального развития человека начинается очень рано. Овладение речью успешно происходит в дошкольном возрасте и существенно опережает осознание детьми дошкольного возраста собственной культурно-речевой деятельности. Лексический состав речи усваивается детьми путём подражания. Долгое время в процессе общения ребёнок ориентируется на полученный жизненный языковой опыт, определяет понимание им слов. Осознание словарного состава языка, в частности языковых единиц (звук, слог, слово, предложение, высказывание), необходимо ему для овладения грамотой. Дошкольник в процессе общения со взрослыми, подсознательно (или на уровне нечёткого осмысления) усваивает речевые нормы и использует их в коммуникативных целях. Неосознанное, приобретённое в процессе запоминания, подражания, знания нормы, традиций использования называют чувством языка, или языковым чутьём. Интуитивное усвоение законов языка дошкольником проявляется на всех уровнях: фонетическом, морфологическом, синтаксическом и стилистическом. При этом не только осуществляется правильное использование знакомых слов и их сочетаний, но и происходит очень сложный процесс развития интереса к материи языка, к осмыслению различных языковых средств: слов, словосочетаний, предложений и их активного использования. Без специального обучения ребёнок дошкольного возраста относится, например, к предложению как единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который определяет целостную ситуацию, реальное действие и событие.

Основная часть. Овладение детьми дошкольного возраста речью возникает спонтанно при наличии у них интуитивных начальных языковых обобщений, которые они получают из социальной практики (в общении с окружающими, в детском саду). На этой основе дети усваивают законы грамматики для использования в собственной речи. Однако воспитание чувства языка осуществляется в процессе речевой практики, в ходе которой акцентируется внимание на семантике слова, предложении, на их формально-логических признаках, которые помогают объединять слова в определённые лексико-грамматические категории, на фонетических явлениях, соотношении грамматической формы слова с реальными логическими отношениями, которые обозначаются этой формой. В результате дошкольники учатся объективировать языковую действительность, что свидетельствует о начальных этапах формирования у детей существенных признаков единиц языка. Дети не безразличны к языку и речи и, толкуя языковые явления, используют в основном при этом метаязыковые элементы обыденной коммуникации, которые зачастую не соответствуют научному описанию языка. Наполнение словаря детей старшего дошкольного возраста лингвальными средствами для описания единиц языка, по нашему мнению, является признаком их метаязыкового развития.

В процессе многократного восприятия речи и использования услышанных подобных форм в собственных высказываниях у ребёнка на подсознательном уровне формируются её аналогии. Дети начинают более свободно пользоваться формами языка, комбинировать элементы (единицы языка) в соответствии с её законами, при этом не всегда осознавая существенные признаки языковых дефиниций.

Исследователь А. Маркова отмечала, что способность ребёнка к чутью языка следует постоянно развивать. Развитие чувства слова (внимание к его звуковой, ритмической, грамматической и лексической форме) происходит в результате неосознанного обобщения опыта ориентировочных действий в различных коммуникативных условиях. Для этого организуется накопление материала, подлежащего систематизации (восприятие и запоминание речевого образца взрослого), проводится его группировка в результате специальных речевых наблюдений. Формируется внимание к речи взрослых, сверстников, а затем к собственной речи и соотношение её с эталоном [6].

Языковое чутьё управляет процессами порождения речи, даёт ребёнку возможность применять сформированные речевые навыки к незнакомому языковому материалу, отличать правильные грамматические формы от неверных. По словам Л. Божович, «чувство языка» возникает самопроизвольно, как побочный продукт деятельности и направляется на овладение практикой речевого общения [1].

Исследователи проблемы развития языкового чутья (Л. Айдарова, Д. Богоявленский, Л. Божович, Б. Беляев) отдельно отмечают роль теоретических языковых знаний. Источником чутья, по их мнению, является совокупность результатов жизненного языкового опыта человека и усвоение специальных знаний о языке.

С развитием чутья связано формирование языковых обобщений [5]. В течение всего периода формирования речи ребёнок является активным участником социума, самостоятельно приобретает жизненный языковой опыт.

Познавательная деятельность, которая постоянно развивается, стимулирует ребёнка к совершенствованию её речевой деятельности и детерминируется уровнем развития языковых средств в процессе формирования речи. На языковом уровне постоянно взаимодействуют операции анализа, синтеза, обобщения и классификации. Таким образом, развивается и совершенствуется языкомыслительная деятельность, определяющая способность ребёнка к построению дихотомической системы языка. По мнению О. Грибовой, такие способности детей делают возможными перестройку их спонтанных языковых образований к нормам родного языка, усложнение единиц языка по формальным признакам, противопоставление их по значению и установления внутрисистемных связей [3].

Речевые способности детей переходят от частного к общему и наоборот, определяя степень овладения языком и речью на разных уровнях и детерминирует степень развития речи дошкольников. Работа с детьми дошкольного возраста должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц (звуков, фонем, слов, грамматических форм), а на выстраивание целостной системы. В процессе работы воспитатель учит ребёнка способам построения вертикальной и горизонтальной иерархий языковых единиц и опирается на вербальные средства, которые уже использует ребёнок.

Однако такие знания должны быть связаны, прежде всего, с сознательным оперированием детей языком. Для осмысленного усвоения языка ребёнком необходимо учитывать механизмы сознания, автоматизации и формирования речевых умений. Овладение высшими формами родного языка позволяет ребёнку воспринимать его как целостную языковую систему, осознать и понять свои собственные речевые операции и овладеть ими; обобщить языковые явления и перевести их в высший план осознанного произвольного умышленного воспроизведения в речи.

Одним с первых, кто определил роль языка в формировании психической деятельности ребёнка, был Л. Выготский. Он пришёл к выводу, что речь для ребёнка выступает средством общения, поэтому ребёнок овладевает ею практически без осознания общих закономерностей. По словам учёного, ребёнок обладает определёнными речевыми умениями, но он не знает, что ими владеет. Исследователь пишет: «Эти операции неосознанные... он владеет ими спонтанно, в определённой ситуации автоматически... В результате практического отношения ребёнка к языку как средству общения со взрослыми у него формируются “житейские” понятия о родном языке. На их основе ребёнок легко оперирует фонемами родного языка, словарным запасом, правильной грамматическим строем языка» [2, с. 268]. Путь, ведущий к осознанию языковой действительности, Л. Выготский видел в переходе ребёнка от оперирования «житейскими» понятиями к научным. Так, учёный отмечает, что научные понятия являются той областью, в которой «осознание понятий, т. е. обобщение и владение ими, пожалуй, возникают первыми... Итак, осознание проходит через ворота научных понятий» [2, с. 247].

Особое внимание привлекает «теория стекла» А. Лурии. Так, экспериментальные исследования, проведённые под его руководством, требовали от детей перечня слов в предложении. Результаты эксперимента показали, что большинство детей считали не слова, а предметы, о которых шла речь в предложении. Учёный пришёл к выводу, что в первый период речевого развития ребёнка слово и словесные отношения не могут быть предметом сознания дошкольника, хотя ребёнок активно использует речь и обозначает словами соответствующие предметы и действия. В этот период ребёнок использует слово, но не сосредоточивает на нём своего внимания, «и часто слово является стеклом, через которое ребёнок смотрит на окружающую среду, при этом слово ещё не является предметом его сознания, ребёнок даже не подозревает, что оно имеет свою собственную жизнь, свои особенности строения...» [7, с. 61—62]. Далее А. Лурия отмечает, что слово, как единица языка, впервые становится предметом сознания ребёнка при обучении письму и чтению. Так, по утверждению учёного, слово начинает осознаваться ребёнком в процессе школьного обучения.

В науке существует противоположное мнение: исследование С. Карповой, которое было направлено на изучение особенностей осознания дошкольниками слова и фонемы. В процессе исследования автором было определено, что можно изменить отношение ребёнка к речевой действительности, если поставить перед ним ряд соответствующих задач и организовать его деятельность для их решения. Результаты эксперимента позволили С. Карповой утверждать, что в дошкольном возрасте ребёнок может осознавать словесное и звуковое строение речи [4].

Исследуя метаязыковое развитие детей, нельзя обойти весомый вопрос осознания детьми дошкольного возраста звуковой системы родного языка. Весомое мнение Д. Эльконина относительно того, что речевая действительность, прежде всего звуковая, материальная её форма, является для ребёнка такой же реальной материальной действительностью, как и предметная. Именно поэтому ребёнок овладевает ею таким же образом, как и предметной [8, с. 11]. Учёный отмечает, что материальная звуковая форма языка очень рано становится предметом деятельности ребёнка и его познания.

Заключение. О метаязыковом развитии детей старшего дошкольного возраста свидетельствует их способность высказываться о языке, пользуясь собственно языком. Способности вырабатывать в себе метаязык, т. е. сопоставлять факты языка и высказываться о самом языке, способствуют специальные лингводидактические задачи, такие как разделение высказывания на предложения; поиск в предложениях словосочетаний, в тексте — слов, в словах — определение звуков. Также предлагать детям понятийные критерии высказывания путём наглядной демонстрации, на примерах практического использования. Таким образом, уточняются представления детей о слове, его значении. Для формирования у детей умения вычленять в речи слова необходимо, чтобы они были не просто звуковой совокупностью, но и имели определённое значение для ребёнка. В результате формируется достаточно адекватное и осознанное отношение детей к явлениям языковой действительности, что способствует их метаязыковому развитию.

Список цитируемых источников

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейн. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 209 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984. — Т. 4.
3. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е. Грибова. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 96 с.
4. Карпова, С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками / С. Н. Карпова. — М. : МГУ, 1967. — 329 с.
5. Котик, Т. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи : монографія / Т. Котик. — Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2004. — 296 с.
6. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1961. — С. 59—70.
7. Мечковская, Н. Б. Социальная лингвистика / Н. Б. Мечковская. — Изд. 2-е, испр. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 207 с.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология (развитие ребёнка от рождения до семи лет) / Д. Б. Эльконин. — М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1960. — 328 с.
9. Яворська, Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс : мова, культура, влада / Г. М. Яворська. — Київ, 2000. — 285 с.

УДК 373.2

В. З. Дробышевская

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 10 г. Пинска», Пинск

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Переход к этапу гуманитарной культуры в конце XX века обусловил гуманистическую направленность образования, в том числе и дошкольного. Современная доктрина и реформа образования построены на принципе гуманизма и отражают внимание государства к проблемам воспитания подрастающего поколения. Это в свою очередь требует уточнения содержания воспитания детей дошкольного возраста в соответствии с положениями Кодекса Республики Беларусь об образовании. Одной из основных задач реформирования образования является переход от традиционного, лично отчуждённого образования к гуманистическому, лично ориентированному; к воспитанию, основанному на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа и государственной идеологии, отражающей интересы личности, общества, государства.

Цель нашего исследования: обосновать эвристический потенциал народной педагогики как средства совершенствования процесса воспитания в учреждении дошкольного образования.

Основная часть. В п. 11 ст. 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании воспитание определяется как «целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально-ценностной сферы личности обучающегося». Процесс в учреждении образования в настоящее время не делится на учебный и воспитательный, а утверждается как единый образовательный процесс. Назначение воспитания рассматривается не как самостоятельный вид, а как функция, свойственная любой педагогической деятельности [1]. Оно должно быть присуще игровой, трудовой, эстетической и другим видам деятельности детей. При этом учреждение образования должно создавать условия для развития у обучаемых в процессе обучения и воспитания способностей к самообразованию, самореализации, саморегуляции, гуманному взаимодействию с другими людьми, с природной и культурной средой, т. е. для развития целостной гуманной личности, способной реализовать себя в быстро меняющейся социально-экономической обстановке [2]. По мнению Ш. А. Амонашвили, гуманистически ориентированным является такое воспитание, которое даёт возможность приобщить ребёнка к процессу создания самого себя. При этом ребёнок — главная ценность в системе человеческих отношений, определяющей нормой которых является гуманность. Основываясь на гуманистическом подходе, воспитание — это живые отношения живых людей. Гуманно-личностный подход к ребёнку, в свою очередь, — ключевое звено лично ориентированного образования, ведущими идеями которого являются:

- новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность образовательного процесса;
- гуманизация и демократизация педагогических отношений;
- новая трактовка принципа учёта индивидуальных и возрастных особенностей, суть которого состоит в том, чтобы идти от имеющихся возможностей ребёнка к развитию, совершенствованию, обогащению его способностей;
- формирование положительной «Я-концепции».

Взаимодействие воспитателя дошкольного образования с детьми в процессе воспитания может проявляться как:

- педагогическое руководство — помощь воспитаннику в преодолении затруднений, при котором педагог берёт на себя инициативу и ответственность в определении целей, отборе средств и коррекции деятельности воспитанника;
- педагогическая поддержка — совместное с воспитанником определение его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию;

– педагогическое сопровождение — создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (воспитанником) оптимальных решений в различных жизненных ситуациях [3].

Народная педагогика, по определению В. С. Кукушина, — это воспитательные традиции конкретной этнической группы, совокупность эмпирических сведений о воспитании подрастающего поколения, устное педагогическое творчество народа. Являясь духовным феноменом, присущим сознанию масс, народная педагогика содержит эмпирические знания, сведения, идеалы, взгляды, представления, установки воспитательных действий, которые выступают как единство педагогической мудрости и педагогической деятельности народа [4].

Педагогические традиции народа являются частью духовной культуры, формирующей основы этики и морали. Триада «ум—доброта—трудолюбие» — фундамент народного воспитания. Именно нравственное здоровье каждого человека и каждой семьи, а не идеологические императивы, не политика, не здоровье вождей, анализируется, комментируется в богатейшей сокровищнице народной мудрости — фольклоре [4]. Так, русские пословицы гласят: «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь», «Злой плачет от зависти, а добрый — от жалости»; белорусские: «Не сунь носа ў чужое проса», «На вуснах — мёд, а на сэрцы — лёд», «Як баба да дзеда, так і дзед да бабы»; грузинская: «Злой и тот, кто добр только для себя».

У каждого народа есть пословицы, подчеркивающие связь и значимость мужа и жены, колоссальный по объёму фонд составляют пословицы о чести и совести, о счастливой жизни, о добре и зле, а формирование позитивных качеств личности — одна из ведущих тем фольклора. Из этого можно сделать вывод: воспитание нравственности — основное содержание народной педагогики. Излюбленные герои народных сказок мало того, что умны и физически привлекательны, но и непременно добры, человечны, скромны, уважительны к старшим и милосердны к убогим. Высокая нравственность — обязательная характеристика народного идеала человека. «Добрый молодец» в сказках и песнях и умён, и красив, и трудолюбив, и честен, и скромен, равнодушен к бедам других людей: «Тебе полно-тко слезить да отцов-матерей, тебе полно-тко вдовить да жен молодых, тебе полно-тко спущать-то сиротать да малых детушек», — говорил Илья Муромец, срубив голову Соловью-разбойнику. Народная педагогика не допускает никаких компромиссов и уступок в области нравственности. В ней нет снисхождения к тем, кто нарушает требования народных идеалов. Следует отметить, что теория гуманизации образования, основанная на идеях народной педагогики, в качестве первоочередной выводит как раз задачу духовно-нравственного воспитания.

В то же время идея гуманизма заложена в самой основе народного воспитания, так как, по слову народной мудрости, дети — «благодать Божья»: «У кого детей много, тот не забыт от Бога». Поэтому и ценят и любят каждого ребёнка, независимо от его особенностей: «Который палец не укуси — всё больно», «Дитятко — криво, а отцу с матерью — мило». Исследователь С. П. Жлоба отмечает глубокую человечность и гуманность существовавшего в народе (и дошедшего до нас в изменённом состоянии) обычая «отведок» до и после родов, обращает внимание на охрану ребёнка и заботу о нём, начиная уже с чрева матери, через систему запретов и предписаний женщине до родов [5]. Нежную любовь к маленькому, уже родившемуся существу, несущему в мир улыбку солнца, мы можем увидеть в колыбельных песнях, например, в белорусской: «Спі мая дзетачка, любая кветачка, люльку пад грушкаю ветрык гушкае...». Русская пословица, говоря о воспитании детей, показывает негативное отношение народа к физическим наказаниям: «Детей наказывают стыдом, а не кнутом».

Особого внимания заслуживает то, что средства гуманистической системы воспитания — деятельность, общение, отношение — выражают саму суть народной педагогики. Народное воспитание — это, прежде всего, воспитание делом и в деле. Как отмечает С. П. Жлоба, целью народной педагогики является не подготовка человека к жизни, а полное включение его в жизнь общества, где труд — не цель воспитания, а его база. Именно народной педагогией подмечена важная роль деятельности в формировании личности: «Посеешь поступок — пожнёшь привычку, посеешь привычку — пожнёшь характер, посеешь характер — пожнёшь судьбу».

Общение с людьми, сверстниками — важнейшее условие становления личности. Народная педагогика, прежде всего педагогика семейная, что подразумевает многогранную структуру общения и взаимодействия: «мать, отец—дети»; «дети—дети»; «бабушки, дедушки—дети» и в целом «бабушки, дедушки—мать», «отец—дети», что в свою очередь обеспечивает и преемственность поколений. Общение со сверстниками в народном воспитании осуществлялось в процессе участия в различных состязаниях, обрядах, праздниках, в вечерних посиделках. Самой действенной особенностью народной педагогики является её связь с жизнью, т. е. постоянное взаимодействие ребёнка с социумом, культурой. Кроме того, в народной педагогике воспитывает всё окружающее, начиная от солнца и сердца человеческого и заканчивая песчинкой и каплей росы.

Отношения в гуманистической системе воспитания — системообразующий фактор в развитии человека. В народной педагогике отношения носят гуманистический, преобразующий характер, так как один из источников народной педагогики — религия, которая провозглашает сострадание, сорадование и любовь, являющиеся сердцевиной человеческих отношений. Любовь к близким, Родине, родной природе, труду, человеку вообще — общечеловеческие основы народного воспитания.

Заключение. Основной вектор совершенствования современной системы образования — гуманизация. Гуманистическая система воспитания ориентируется на формирование человека, личности, гражданина, на воспитание человека-творца через усвоение, освоение и присвоение общечеловеческих, личностных и гражданских ценностей. Народная педагогика, являясь педагогией природо- и жизнесообразной, гуманистической и демократической, обладает богатым эвристическим потенциалом для решения проблем совершенствования воспитательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Кабуш, В. Т. Воспитать человека : пособие для педагогов учреждений общ. средн. образования / В. Т. Кабуш, Т. В. Плахова, А. В. Трацевская. — Минск : Зорны Верасок, 2015. — 160 с.
2. Сманцер, А. П. Гуманизация и демократизация педагогического процесса в условиях университетского образования [Электронный ресурс] / А. П. Сманцер. — Минск : БГУ, 2011. — Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by>. — Дата доступа: 12.12.2016.
3. Лобынько, Л. В. Современные подходы к образовательному процессу / Л. В. Лобынько. — Минск : ИВЦ Минфина, 2009. — 280 с.
4. Кукушин, В. С. Этнопедагогика : учеб. пособие / В. С. Кукушин. — М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2002. — 304 с.
5. Жлоба, С. П. Дети Полесья : монография / С. П. Жлоба. — Брест : Изд-во Брест. ун-та, 2002. — 328 с.

УДК 373.2

О. Н. Дрозд

Государственное учреждение образования «Жемчуженский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский район

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дошкольный возраст является промежуточным этапом между периодом раннего детства и младшим школьным возрастом. Этот этап обеспечивает формирование общей и специальной готовности ребёнка к школе. Формирование специальной готовности предполагает не только овладение запасом представлений дошкольников об окружающем мире, но и формирование различного рода умений. Важным аспектом данного направления является проблема развития мелкой моторики рук детей и художественного творчества в изобразительной деятельности. Зачастую для решения данной проблемы используются только традиционные, хорошо знакомые формы и методы работы. Необходимо обратить внимание на пластилинографию как средство развития мелкой моторики и художественного творчества.

Основная часть. Для успешного решения данной проблемы необходимо уточнить суть понятий «мелкая моторика», «художественное творчество», «пластилинография». Мелкая моторика — это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой, в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. К области мелкой моторики относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека [1, с. 12]. В быту человеку ежеминутно требуется совершать какие-нибудь действия мелкой моторики: застёгивание пуговиц, манипулирование мелкими предметами, письмо, рисование, поэтому от её развития напрямую зависит его качество жизни. Уровень развития мелкой моторики — один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Ребёнок, у которого этот уровень достаточно высокий, умеет логически рассуждать, у него хорошо развита память и внимание, связная речь, он может приступать к приобретению навыков письма. Умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте, именно к 6—7 годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга, развитие мелких мышц. Дети с плохо развитой ручной моторикой неловко держат ложку, карандаш, не могут самостоятельно застёгивать пуговицы, шнуровать ботинки. Возможности освоения мира этими детьми оказываются обеднёнными. Это влияет на эмоциональное благополучие ребёнка, его самооценку. С течением времени уровень развития сложнокоординированных движений руки может оказаться недостаточным для освоения письма. Исследования многих учёных показали исключительную роль движений двигательного-кинестетического анализатора в развитии речи и мышления и доказали, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная. Так, И. М. Сеченов в своих работах отмечал, что «ко всем ощущениям примешивается мышечное чувство: можно смотреть, не слушая, и слушать, не глядя, можно понюхать, не глядя и не слушая, но ничего нельзя сделать без движения. Мышечные ощущения, возникающие при действиях с предметом, усиливают все другие ощущения и помогают связать их в единое целое» [2, с. 180].

Развитие творчества — одно из важнейших условий формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах её становления. В современных педагогических и психологических исследованиях доказываются необходимость занятий художественным творчеством для умственного, эстетического развития детей в дошкольном возрасте. Это неоднократно отмечали отечественные и зарубежные психологи и педагоги: Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, А. В. Запорожец, Т. С. Комарова, Д. Б. Эльконин. Развитие художественного творчества в образовательном процессе учреждения дошкольного образования предполагает обучение детей изображению окружающих предметов и явлений, использование для этого усвоенных изобразительных навыков и умений, применение доступных средств выразительности при создании изображения и развития детского художественного творчества.

Художественное творчество в учреждении дошкольного образования строится на единстве и взаимосвязи трёх видов: рисования, лепки, аппликации, способствующих более эффективному овладению детьми всеми этими видами деятельности, а также более эффективному эстетическому развитию детей. Эффективность обучения, а следовательно, и развития детского творчества детей дошкольного возраста зависит от целого ряда условий. Главное из них — построение образовательного процесса в соответствии с учебной программой дошкольного образования, методами обучения, направленными на овладение детьми всеми компонентами деятельности и отвечающим совместным требованиям. Одним из основных условий развития творческой личности ребёнка-дошкольника является широкий подход к решению проблем эстетического отношения к окружающему. Специфика занятий художественным творчеством даёт возможность для познания прекрасного, развития у детей эмоционально-эстетического отношения к действительности, но все же требует усложнения, углубления, обогащения. Отсюда вытекает необходимость занятий не только изобразительным искусством, но и специфическими видами художественного творчества.

Развитию мелкой моторики рук, пробуждению интереса к художественному творчеству у детей дошкольного возраста способствует использование техники работы с пластилином — пластилинографии («графия» — создавать, изображать; «пластилин» — материал, при помощи которого осуществляется исполнение замысла), принцип которой заключается в создании пластилином лепной картинке на бумажной, картонной или иной основе, благодаря которой изображения получаются более или менее выпуклые, полуобъёмные на горизонтальной поверхности. Пластилин — пластичный и мягкий материал для детского творчества, обладающий свойством принимать и держать заданную форму. Основным инструментом в пластилинографии является рука (вернее, обе руки). Данная техника хороша тем, что у ребёнка развивается умелость рук, укрепляется сила рук, движения обеих рук становятся более согласованными, а движения пальцев дифференцируются, ребёнок подготавливает руку к освоению такого сложного навыка, как письмо. Этому способствует хорошая мышечная нагрузка пальчиков. Тренировка и моторика пальцев, в первую очередь, происходит с помощью лепки из пластилина, что способствует развитию творческих способностей ребёнка и мелкой моторики рук. Предметный материал художественно-творческой деятельности представляет собой последовательность тщательно подобранных, постепенно усложняющихся изделий. Каждое новое изображение базируется на уже изученном, содержит знакомые формы и выполняется уже известными ребёнку приёмами, но при этом дополнено новыми, более сложными, ещё не знакомыми ему элементами. Регулярная работа с пластилином позволяет ребёнку создавать более сложные композиции с помощью разнообразных и комплексных приёмов. Одним из несомненных достоинств занятий по пластилинографии с детьми дошкольного возраста является интеграция предметных областей знаний. Занятия пластилинографией позволяют интегрировать различные образовательные сферы. Темы тесно переплетаются с жизнью детей, с той деятельностью, которую они осуществляют в другой деятельности (по ознакомлению с окружающим миром и природой, развитию речи) [3, с. 43].

Согласно учебной программе дошкольного образования, дошкольники осваивают основные (традиционные) виды лепки: предметную, сюжетную, декоративную. Основными задачами обучения детей в старшей группе пластилинографии являются: формирование навыков работы с пластилином; развитие интереса к художественной деятельности; освоение новых приёмов (скатывания, размазывания) и создание с их помощью сюжетных картин; обучение умению ориентироваться на листе бумаги; развитие мелкой моторики, координации движений рук, глазомера; воспитание усидчивости, аккуратности в работе, желания доводить начатое дело до конца, эстетических чувств.

Выделяют следующие этапы обучения пластилинографии в старшей группе:

– *подготовительный*. Освоение приёмов надавливания, придавливания, размазывания пластилина подушечкой пальца; выработка правильной постановки пальца. Овладение приёмом отщипывания маленького кусочка пластилина и скатывания шарика между двумя пальцами. Выработка умения работать на ограниченном пространстве;

– *основной*. Формирование умений не выходить за контур рисунка, размазывать пальцем пластилин по всему рисунку, использовать несколько цветов пластилина, вспомогательные предметы (косточки, перышки, горошки) для придания большей выразительности работам. Освоение умения пользоваться специальной стеклой-печаткой, доводить дело до конца, работать аккуратно, выполнять коллективные композиции, восстанавливать последовательность выполняемых действий, действовать по образцу и по словесному указанию воспитателя;

– *заключительный*. Формирование умений самостоятельно решать творческие задачи, выбирать рисунок для работы, личностного отношения к результатам своей деятельности. Основные приёмы работы: раскатывание (кусочек, положенный между ладонями или на доску и прижатый ладонью, раскатывается прямолинейными движениями кистей рук, удлиняется и приобретает цилиндрическую форму); скатывание (кусочек пластилина кругообразными движениями ладоней или пальцами скатывается в шарик); оттягивание (слегка потянув щепоткой часть пластилина, можно сформировать часть изображения); заглаживание (требуется при изображении плоских и гладких поверхностей, выполняется кончиками пальцев); сплющивание (наиболее применяемый приём; где шарик сдавливают до формы лепёшки; небольшие углубления и изгибы поверхности передают вдавливанием — нажимом пальцев, стеки или формирующих структуру вспомогательных инструментов: трубочек, зубчатых колесиков); прищипывание (осуществляется сжатием пальцев, собранных в щепотку, в той части формы, где создаётся новая деталь); надавливание и размазывание. Главное в работе с пластилином — не переоценить силы ребёнка, дать ему интересное и увлекательное задание. Тогда он ощутит максимум удовольствия от процесса лепки и от результатов своей работы.

Заключение. Системность и этапность в использовании пластилинографии способствует формированию прочных изобразительных навыков и развитию творческих способностей, познавательному интересу, творческой активности детей дошкольного возраста. Занятия пластилинографией позволяют детям свободно экспериментировать с художественными материалами и инструментами, способствуют развитию композиционных навыков, координации рук, мелкой моторики. Всё вышесказанное подтверждает, что пластилинография является эффективным средством развития мелкой моторики рук и художественного творчества детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : КомКнига, 2007. — 216 с.
2. Книга тестов / С. Е. Гаврин [и др.]. — М. : РОСМЭН ПРЕСС, 2008. — 318 с.
3. Давыдова, Г. Н. Детский дизайн : Пластилинография / Г. Н. Давыдова. — М. : Скрипторий, 2008. — 143 с.

УДК 378

Д. Н. Дубинина, кандидат педагогических наук, доцент, Д. Г. Дубовская
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДВУМ БЛИЗКОРОДСТВЕННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Национальный язык всегда связан с культурой. Отражение в языке национально-культурных особенностей того или иного социума выступает в качестве национальной «языковой картины мира». При этом язык как социальное явление несёт на себе отпечаток жизни общества, его материальной и духовной культуры.

По утверждению Г. Н. Волкова, именно родной язык и культура родного народа играют в становлении и развитии личности особую роль. Человек, хорошо знающий родной язык, владеет всей системой культурных ценностей, выраженных в языке [2]. Национальная языковая личность выступает в качестве представителя народной, национальной культуры. По мнению Вильгельма Гумбольдта, национальная природа языка — это то идеальное, что находится «в умах и душах людей», общенародное языковое мышление. Известны его слова: «язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык» [1].

Взаимосвязь и взаимообусловленность культуры и родного языка связана с тем, что на родном языке осуществляется первоначальное индивидуальное и социальное развитие ребенка, формирование его личности. Родной язык помогает малышу войти в окружающий мир, стать настоящим гражданином окружающего его культурного пространства. Именно поэтому проблема формирования у детей ценностного отношения к родному языку выступает в качестве основополагающей. Язык Отчизны определяет собой и средства, и содержание воспитания ребёнка как субъекта культуры.

Основная часть. Основные теоретические положения относительно роли родного языка в формировании человека были изложены К. Д. Ушинским в его книгах «Родное слово», «Детский мир», «Человек как предмет воспитания». Великий русский педагог подчеркивал, что язык выступает в качестве результата воздействия на человека объективного мира и отношения человека к этому миру. Именно язык, отражая «многовековой опыт духовной жизни народа, опыт познания, опыт нравственной жизни, опыт эстетических воззрений», даёт возможность каждому новому поколению усваивать мысли и чувства предшествующих поколений, овладевать тем духовным богатством, которое заключено в родном языке. В процессе овладения родным языком ребёнок имеет возможность познавать общественную жизнь, её историю, характеры людей, народную поэзию [4].

Вместе с тем ценностное отношение к родному языку, по мнению Т. Н. Юшмановой, заключается в способности человека воспринимать и осмысливать родной язык через такие его ценностные качества, как красота, целостность, гармоничность, как понимание языка в качестве средства познания, коммуникации, передачи накопленных знаний от поколения к поколению [3].

К сожалению, в нашей стране данная способность развита у детей дошкольного возраста не в полной мере. По мнению исследовательницы детской речи Н. С. Старжинской, «можно констатировать противоречивую, в определённом смысле уникальную ситуацию двух родных языков: русского — по критериям происхождения, компетентности и функциональности, белорусского — по критерию идентификации».

Высказывания русскоязычных детей о том, на каком языке им больше нравится стихотворение белорусского писателя Я. Коласа «Уходи, мороз сердитый», позволяют сделать вывод, что на бытийном и рефлексивном уровнях белорусский язык для них не предполагает ценностного отношения: слабо сформирована потребность в совершенствовании собственной речи в процессе рассказывания стихотворения, отсутствует стремление к свободному владению белорусским языком в разных сферах общения.

Белорусский язык не осознаётся воспитанниками учреждений дошкольного образования как важнейший компонент духовной культуры общества, у них не сформировано чувство стыда за плохую речь на своём родном языке, распространён языковой пессимизм: «белорусский язык некрасивый, трудный».

Наличие социолингвистической ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия предполагает особое общекультурное развитие ребенка дошкольного возраста в условиях взаимодействия двух близкородственных языков и культур. В то же время данная ситуация выступает в качестве базиса культурно-лингвистического развития ребёнка-билингва, установления его коммуникативных отношений в рамках общего речевого развития. Данный факт, по утверждению Н. С. Старжинской, ставит перед педагогами задачу воспитания у детей дошкольного возраста ценностного отношения к двум близкородственным языкам. Это связано с тем, что именно русский и белорусский языки являются составляющими сложившегося в стране диалога культур. Национальная образовательная система является билингвальной как по форме, так и по содержанию [3].

Лучшим способом, благоприятствующим пробуждению у детей ценностного отношения к двум близкородственным языкам, на наш взгляд, является знакомство воспитанников учреждений дошкольного образования с жанровым разнообразием устного народного творчества русского и белорусского народов. При этом произведение устного народного творчества, наличие их близкородственных параллелей мы рассматриваем как универсальную педагогическую систему развития устной речи и культуры речевого общения детей дошкольного возраста на двух близкородственных языках.

Поскольку фольклор русского и белорусского народов наряду с тесными параллелями сюжетов и образов выделяется своеобразием и особенностями языка, то ознакомление дошкольников с фольклорными произведениями двух народов, сравнение этих произведений приведут к элементарному осмыслению лексико-грамматических средств двух близкородственных языков, что позволит детям произвольно использовать эти средства в собственной как русской, так и белорусской речи. Восприятие детьми произведений белорусского и русского устного народного творчества будет способствовать усвоению ими «лучших форм языка», приобщению к общечеловеческим и национальным ценностям.

Устно-поэтические произведения наиболее ярко раскрывают эстетическую функцию белорусского и русского языков — привлекают внимание к их выразительным средствам, развивают образность и выразительность речи детей на двух близкородственных языках. Широкое использование жанрового разнообразия этих произведений создаёт основу для формирования культурно-речевых ориентаций детей дошкольного возраста.

Отметим, что наиболее привлекательным видом деятельности для выполнения обозначенной нами цели является художественно-речевая деятельность: интерес к книгам на двух языках незаметно переносится на интерес к близкородственным языкам. Использование воспитателем дошкольного образования форм белорусского и русского фольклора будет не только способствовать активизации разговорной речи детей на двух языках, но и содействовать развитию у них положительного отношения к языкам, готовности вступить в общение на каждом из них.

Это связано с тем, что произведения устно-поэтического творчества включают такие выразительные и по художественному красивые формы речи, которые способствуют не только их осмысленному восприятию, но и возникновению определенного переживания социального окружения, что сказывается на формировании ценностного отношения к двум языкам. Взаимодействие взрослого и ребёнка на основе диалога с использованием фольклорного материала будет также содействовать формированию коммуникативной компетентности детей на двух близкородственных языках.

Заключение. Наличие осознанного позитивного отношения к двум близкородственным языкам, несомненно, будет способствовать развитию у воспитанников учреждения дошкольного образования желания говорить как на русском, так и на белорусском языке. В силу этого работа по формированию у дошкольников эмоционального, проникновенного, заинтересованного, нравственного отношения к родному белорусскому языку должна оставаться в центре лингвометодических исследований и в практике работы воспитателя дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Алпатов, В. М. Вильгельм фон Гумбольдт // История лингвистических учений : учеб. пособие / В. М. Алпатов. — 2-е изд., испр. — М. : Яз. рус. культуры, 1999. — 368 с.
2. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. — Чебоксары : Чуваш. изд-во, 2004. — 488 с.
3. Старжинская, Н. С. Тэорыя і методыка развіцця беларускага маўлення дашкольнікаў / Н. С. Старжинская. — Мінск : Тэхналогія, 2000. — 223 с.
4. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров, К. Д. Ушинский. — М., 1988. — Т. 3. — С. 245.

ХАРАКТЕРИСТИКА ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе развития общества возрастает значимость формирования экологически ориентированной личности, что в свою очередь предполагает повышение уровня экологической культуры детей уже с дошкольного возраста. Между тем состояние экологического образования детей дошкольного возраста характеризуется некоторыми проблемами. В частности, важной проблемой остаётся поиск путей, форм, методов повышения качества экологического образования в учреждениях дошкольного образования. Учебная программа дошкольного образования ориентирует педагогов на использование игры как основной формы организации образовательного процесса. Методика использования игры в работе с детьми дошкольного возраста достаточно широко представлена в психолого-педагогической литературе. Однако становится актуальным использование не разрозненных игр, а игровых технологий как целостного образования. Всё это обусловило выбор темы нашего исследования и определение цели — экспериментальная проверка эффективности применения игровых технологий в процессе экологического образования детей в учреждениях дошкольного образования.

Основная часть. Анализ работ О. В. Дыбиной, П. И. Пидкасистого, Г. К. Селявко, Ж. С. Хайдарова и других показал, что педагогические технологии как инструмент профессиональной деятельности педагога характеризуются выраженностью этапов, набором определённых действий и промежуточной и итоговой результативностью, которая может диагностироваться. С нашей точки зрения, под данные характеристики подходят следующие игровые педагогические технологии, которые можно использовать в процессе экологического образования детей дошкольного возраста:

– использование игровых обучающих ситуаций (ИОС). Авторы технологии И. А. Комарова и С. Н. Николаева [1] предлагают использовать в работе с детьми сюжетно-ролевые игры, насыщенные экологическим содержанием. Три типа игровых обучающих ситуаций: ИОС с игрушками-аналогами, ИОС с литературными персонажами, ИОС-путешествия предназначены для получения детьми новых представлений, уточнения, закрепления, расширения уже имеющихся представления о предметах и явлениях природы, растениях, животных;

– использование игр с природными материалами в процессе экологического образования [2]. Разработанное Е. А. Стреха содержание игр с водой, песком, снегом и льдом, направлено на ознакомление детей со свойствами самих природных материалов, с их свойствами как среды обитания, с взаимосвязями живой и неживой природы. Автором также были предусмотрены этапы освоения детьми игр с природными материалами. На первом этапе предлагается использовать игры, направленные на познание свойств природных материалов; на втором — игры, направленные на изменение детьми состояния природных материалов; на третьем — игры, направленные на использование природных материалов в конкретной детской деятельности;

– использование интерактивных игр в процессе экологического образования детей дошкольного возраста [3]. Данная технология направлена на активизацию ребёнка в образовательном процессе посредством организации интенсивного общения его участников, сменой и разнообразием видов, форм их деятельности. В процессе вербальной, двигательной активности детей, наполненной экологическим содержанием, происходит уточнение, классификация, обобщение представлений детей, развивается умение оценивать представления о природе, отношение к природе, поведение в природе других детей.

Заключение. В настоящее время представлены разнообразные игровые технологии экологического образования детей дошкольного возраста. Однако до сих пор за пределами исследований остался такой важный аспект, как результативность применения игровых технологий в формировании адекватных экологических представлений, субъективного отношения детей к природе и умений и навыков взаимодействия с природой.

Список цитируемых источников

1. Николаева, С. Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами : пособие для педагогов дошкол. учреждений / С. Н. Николаева, И. А. Комарова. — М., 2003. — 100 с.
2. Стреха, Е. А. Технология использования игр с природными материалами в процессе экологического образования дошкольников / Е. А. Стреха // Современные технологии дошкольного образования : пособие. — Минск : БГПУ, 2012. — С. 110—133.
3. Стреха, Е. А. Ознакомление детей дошкольного возраста с природой : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования / Е. А. Стреха. — Минск : Нар. света, 2012. — 64 с.

РОЛЬ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ум ребёнка находится на кончиках пальцев.

В. А. Сухомлинский

Введение. Целенаправленное развитие речи младших дошкольников — одно из ведущих направлений педагогической деятельности, обеспечивающее своевременное психическое развитие детей. Современное психологическое развитие ребёнка невозможно без правильного развития речи, поэтому развитие речи является важным направлением педагогической деятельности.

Развитие речи в дошкольном возрасте представляет собой многоаспектный по своей природе процесс, поскольку развитое мышление человека — это речевое, языковое, словесно-логическое мышление. Взаимосвязь речевого и умственного, познавательного развития свидетельствует об огромном значении языка для развития мышления. Развитие речи дошкольников осуществляется в разнообразных видах детской деятельности: художественно-речевой, познавательной, игровой. Развитие языковых способностей рассматривается как стержень полноценного формирования личности ребёнка-дошкольника, который предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания.

В младшем возрасте дети очень любознательны, они не оставляют без внимания ничего, что попадает им в руки, в поле их зрения, задают множество вопросов. Этим обязательно необходимо воспользоваться и терпеливо, обстоятельно рассказать обо всём, что их интересует, стараясь при этом не нарушать эмоционального контакта с детьми, поощрять самостоятельные рассуждения ребёнка и радоваться его достижениям вместе с ним. Именно в этом возрасте словарный запас ребёнка увеличивается в 5—7 раз. Довольно быстро увеличивается и активный словарь за счёт слов, которые ребёнок употребляет в повседневной жизни, и очень важно содействовать этому. Главная цель — говорить с ребёнком, чтобы он не только слушал собеседника, но и слышал, понимал, о чем хотят ему рассказать, в дальнейшем использовал свои знания в общении с окружающими людьми. Именно младший возраст благоприятен для воспитания речепроизводительных навыков, так как более подвижными становятся органы речевого аппарата: нижняя челюсть, мышцы языка, губ.

Основная часть. Достижения ребёнка множатся с каждым днём. Теперь он не только охотно слушает, что ему рассказывают, но и сам хочет поделиться с нами своими новостями, планами, опасениями. Ребёнок начинает рассуждать о том, что видит вокруг, о том, что привлекло его внимание, произвело какое-то впечатление. Ещё на третьем году жизни малыш ставит взрослых в тупик своими вопросами. Теперь количество вопросов растёт не по дням, а по часам. Нужно быть готовыми к вопросам-цепочкам: ребёнок задаёт один вопрос, получает на него ответ и задаёт другой. И это продолжается долгое время. Нам, взрослым, нужно постараться не раздражаться, терпеливо отвечать и разъяснять ребёнку интересующие его моменты. Запас слов значительно вырос. Недаром ребёнок так бойко болтает. Однако если ему нужно что-то рассказать, и его очень волнует предмет разговора, речь становится неточной. Не хватает слов, чтобы описать какое-то событие, пережитое им непосредственно. Иногда ребёнок сам чувствует, что подобранные им слова не совсем подходят по смыслу к рассказываемому. Некоторые дети раздражаются из-за этого, другим кажется, что их не понимают.

На четвёртом году дети ещё не очень активно описывают признаки предметов, поэтому взрослым необходимо разнообразить свою речь обилием прилагательных. Для увеличения словаря прилагательных необходимо использовать разнообразные игрушки, позволяющие видеть как можно больше признаков. Ребёнок вслушивается в звуки, составляющие слова, и порой сам изобретает что-нибудь новенькое, пытаясь связать конкретную вещь, её название и действие, которое производится при помощи этой вещи, например, вместо «ножика» вдруг появляется «режик». В этом нет ничего страшного, это нормальное явление и показатель того, что развитие речи идёт полным ходом. Малыш подражает интонации взрослых. Часто приходится слышать, как дети беседуют, играя, и удивляться, как интонационно они повторяют взрослых, как используют речевые обороты, оттенки голоса, мелодику.

Формирование правильного произношения у детей — это сложный процесс, ребёнку нужно научиться руководить своими органами речи, воспринимать обращённую к нему речь, осуществлять контроль над речью окружающих и собственной. В работе с детьми большое внимание необходимо уделять развитию функции мелких мышц рук. Движения рук тесно связаны с речью, они являются одним из факторов его формирования. Связь движений руки с речью была отмечена учеными ещё в 1928 году. Тренировка движений пальцев рук детей улучшает не только двигательные возможности ребёнка, но и развитие психических и языковых навыков. В свою очередь

формирование движений руки тесно связано с развитием двигательного анализатора и зрительного восприятия, разных видов чувствительности, пространственного ориентирования, координации движений и др. Уровень развития мелкой моторики — один из показателей интеллектуальной готовности к школьной учёбе. Ребёнок, который имеет высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логично мыслить, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Именно поэтому работа по развитию мелкой моторики должна начинаться задолго до поступления в школу. Взрослые, которые уделяют определённое внимание упражнениям, играм, разнообразным заданиям на развитие мелкой моторики и координации движений руки, решают одновременно несколько проблем: во-первых, влияют на общее интеллектуальное развитие ребёнка, во-вторых, улучшают развитие речи малыша, в-третьих, готовят его к овладению навыками письма [1].

Работу по развитию мелкой моторики необходимо начинать с самого раннего возраста. Уже в раннем детстве можно выполнять массаж пальчиков, влияя тем самым на активные точки, которые связаны с корой головного мозга. В раннем и младшем дошкольном возрасте необходимо выполнять простые упражнения, которые сопровождаются стихотворным текстом, не забывая о развитии элементарных навыков самообслуживания: застёгивание и расстёгивание пуговиц, завязывание шнурков. В старшем дошкольном возрасте работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки должна стать важной частью подготовки к школе. Данную работу необходимо проводить регулярно, ведь именно тогда будет достигнут весомый эффект от этих специальных упражнений. Задания по развитию движений пальцев рук должны приносить ребёнку радость. Большое значение в этих играх-упражнениях имеет текст. Он должен быть весёлым, доступным для детей данного возраста.

Важной частью работы по развитию мелкой моторики является пальчиковая гимнастика. Эти игры очень эмоциональны, их можно проводить в любое время и в любом месте. Они очень увлекательны и содействуют развитию речи и творческой деятельности. Пальчиковые игры вроде бы воссоздают реальность окружающего мира — предметы, животных, людей, их деятельность, явления природы. В ходе пальчиковых игр дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук и речь.

Пальчиковые игры — это инсценировка каких-либо рифмованных рассказов, сказок с помощью пальчиков. Многие игры требуют участия обеих рук, что даёт возможность детям ориентироваться в понятиях «справа», «слева», «вверх», «вниз» и т. п. В начале и конце игры необходимо включать упражнения на расслабление, чтобы снять лишнее напряжение в мышцах. Это может быть поглаживание от кончиков пальцев к ладони, лёгкое потряхивание, взмахивание руками.

Доказано, что и мысль, и глаз ребёнка двигаются с той же скоростью, что и рука. Значит, систематические упражнения по тренировке движений пальцев являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Результаты исследований показывают, что уровень развития речи у детей всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук [2]. Тонкая моторика — основа развития, своего рода «локомотив» всех психических процессов (внимание, память, мышление, восприятие, речь). Чтобы научить малыша говорить, необходимо не только тренировать его артикуляционный аппарат, но и развивать мелкую моторику рук, которая ведёт к улучшению взаимосвязи между полушариями головного мозга и синхронизации их работы. Дело в том, что в головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, расположены очень близко. Стимулируя тонкую моторику, мы тем самым активизируем и зоны, отвечающие за речь.

Для определения уровня развития речи логопедами давно разработан такой метод: ребёнка просят показать один пальчик, два, три. Если движения напряжённые, пальчики сгибаются и разгибаются только вместе и не могут двигаться отдельно друг от друга, то это дети с проблемами в развитии речи. А это значит, что необходимо как можно больше заниматься с детьми пальчиковыми играми. Упражнения для кистей рук, статические и динамические упражнения для пальцев способствуют развитию пальчиковой моторики, речи, внимания, памяти, пространственного восприятия, воображения.

Речь является основным средством человеческого общения. Без неё человек не мог бы получать и передавать большое количество информации. Без письменной речи человек был бы лишён возможности узнать, как жили и что делали люди предыдущих поколений. У него не было бы возможности передать другим свои мысли и чувства. Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют развитию. По своему жизненному значению речь является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации, средством управления поведением других людей и регуляцией собственного поведения человека. Усвоение речи ребёнком начинается с выделения речевых сигналов из всей совокупности звуковых раздражителей. Затем в его восприятии эти сигналы объединяются в слова, предложения и фразы. На их базе формируется связная осмысленная внешняя речь, обслуживающая общение и мышление. Процесс перевода мысли в слово идёт в обратном порядке. В течение дошкольного детства ребёнок практически овладевает речью. Но, к сожалению, существует много причин, когда его речь не сформирована должным образом, и одна из них — плохо развитая мелкая моторика рук.

Цель нашей работы в учреждении дошкольного образования — формировать и развивать речь дошкольников с включением в непосредственно образовательную и игровую деятельность игрового метода обучения (пальчиковые игры). Потому что чем больше внимания мы будем уделять кистям (поглаживание и разминание пальчиков, загибание и разгибание их), тем активнее у детей развивается мозг и речь. Если речь ребёнка развивается нормально, все равно нужно заботиться о развитии у него тонких движений пальцев рук. Необходимо создавать адекватную возрастным особенностям предметно-развивающую среду, используя разнообразный материал: коробочки для собирания в них пуговиц, камешков, косточек от фруктов, орехов, семечек овощей и фруктов; мозаика

(мелкая и крупная); бусы и пуговицы разной величины; свободные катушки для наматывания на них ниток и верёвок; дощечки с множеством отверстий или от мозаики для «вышивания» шнуром или мягкой проволокой; различные виды застёжек (молнии, пуговицы, кнопки, крючки, шнуровка); пособия для шнуровки; наборы верёвочек разной длины и ширины для завязывания и развязывания узлов, плетения косичек; наборы пластмассовых и деревянных палочек; различные мелкие игрушки; массажные мячи; резиновые игрушки разной плотности; бумажные и вязаные колпачки для пальцев (герои сказок).

В работе используются разнообразные формы работы с детьми. Наиболее продуктивными в решении поставленной задачи являются пальчиковые игры, которые дают наиболее значимый эффект. Пальчиковые игры дают пальцам полноценный отдых. Кроме того, они развивают их ловкость, подвижность, а весёлые стишки помогают детям снять моральное напряжение. На пальцах и на ладонях есть «активные точки», массаж которых положительно сказывается на самочувствии, улучшает работу мозга. Поэтому пальчиковые игры очень важны для ребёнка. Перед игрой можно с детьми обсудить её содержание, сразу при этом отработывая необходимые жесты, комбинации пальцев, движения. Это не только позволяет подготовить малышей к правильному выполнению упражнений, но и создаёт необходимый эмоциональный настрой.

Все упражнения выполняются вместе с детьми в медленном темпе, от трёх до пяти раз сначала одной, затем другой рукой, а в завершение — двумя руками вместе. При выполнении упражнений необходимо вовлекать по возможности все пальцы руки, следить за правильной постановкой кисти руки ребёнка и точностью переключения с одного движения на другое. Добиваться, чтобы все упражнения выполнялись детьми легко, без чрезмерного напряжения мышц руки, чтобы они приносили радость. Пальчиковые игры представляют собой инсценировку стихов и потешек, рифмованных историй. Стихи привлекают детей и легко запоминаются. Ритм и неизменный порядок слов, рифма для малышей являются чем-то магическим, утешающим и успокаивающим. Игры очень увлекательны и способствуют взаимопониманию между детьми и взрослыми. Забавные персонажи пальчиковых игр просты и понятны малышам — коза и зайчик, дождик и солнышко, паучок и муха; они с восторгом воспринимаются детьми. Дети с большим воодушевлением копируют все движения взрослых и повторяют за ними стишки. Использование пальчиковых игр для дошкольников учит их счёту, знакомит с определением «верх—низ», «лево—право» и создаёт чувство уверенности в себе. Ребёнок получает новые тактильные впечатления, учится сосредоточиваться.

Серьёзное внимание стоит уделять театрализованным играм (пальчиковый театр, театр перчаток и рукавичек). Они выступают эффективным средством речевого развития детей. Хорошо использовать театральные приёмы на занятиях по развитию речи. Главный принцип — интегрированность, в соответствии с которым театрализованная деятельность включается в целостный педагогический процесс. Именно в театрализованной игре создаются условия для непосредственного предметно-практического сотрудничества. Родители — активные помощники в организации образовательного процесса. Необходимо максимально привлекать родителей к активному участию, добиваясь полного осознания проблемы и активного стремления.

Заключение. Пальчиковые игры, игры со шнуровками, мозаиками, самомассаж — всё это способствует развитию мелкой моторики рук и повышению умственных способностей ребёнка, психических процессов (внимание, память), развитию речевых способностей детей, коммуникабельности.

Список цитируемых источников

1. Семенец, С. А. Влияние развития мелкой моторики на формирование речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / С. А. Семенец. — Режим доступа: <http://ria-creativ.ru/publ/2-1-0-70>. — Дата доступа: 22.12.2016.
2. Шабала, Я. Роль пальчиковых игр, упражнений в развитии речи детей / Я. Шабала // Пралеска. — № 2. — 2011. — С. 15—18.

УДК 372

С. М. Зырянова,

кандидат педагогических наук, доцент

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

ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Всестороннее изучение проблемы интеграции в образовании подтвердило её значимость и положительное влияние на педагогический процесс, выразившееся в стремлении развития современной личности, обладающей системным мышлением, способностью к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределённости, а также приобретению новых знаний и умений. Основным направлением внедрения интегративных процессов в практику дошкольного образования является

интеграция содержания образовательного цикла, протекающая на уровне разработки стратегии дошкольного образования и практической её реализации.

Вопросы интегрированного обучения, связанные с разными аспектами интеграции образовательных областей, разных видов деятельности, преемственности различных ступеней образования, стали особенно актуальны в период введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО), утверждённого приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 [1]. Как отмечает О. А. Скоролупова, ФГОС ДО позволит создать единое образовательное пространство детства, которое на основе принципов интеграции и адаптивности позволит обеспечить успешную социализацию каждого ребёнка-дошкольника [2].

Популярность направления интегративного обучения связана с тем, что оно способствует созданию у детей целостной картины окружающего мира, обогащает их представления о разных областях действительности, сохраняет здоровье. Интеграция, с одной стороны, позволяет взаимообогащать целостность восприятия содержания различных областей действительности, с другой — не нарушает собственной внутренней логики освоения каждой из областей.

Основная часть. В практике дошкольных образовательных организаций на разных исторических этапах использовались различные формы интеграции. В частности, по степени плотности и устойчивости связей между объектами, вступившими в интеграцию, знакомы следующие её формы: обобщение — сближение, соотнесение материала; комплекс — упорядочение отношений между ведущими интегрируемыми объектами посредством выделения базисного, определённого (например, тематические комплексы); система — создание целостного новообразования с появлением принципиально новых качеств; синтез — полное слияние, не расчленяемое далее.

Под принципом интеграции понимается состояние связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающих целостность образовательного процесса. Принцип интеграции реализуется через интеграцию содержания дошкольного образования (интеграцию содержания различных образовательных областей и специфических детских видов деятельности по освоению образовательных областей); целевые ориентиры как результат дошкольного образования, а также основа базовой культуры ребёнка дошкольного возраста; интеграцию разных типов организаций (дошкольной, общего, дополнительного образования, социокультурных центров) и групп детей дошкольного возраста, предоставляющих различные возможности для развития детей и обеспечивающих позитивную социализацию дошкольников.

Построение интегрированного образовательного процесса дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) возможно с учётом следующих условий: объекты исследования должны либо совпадать, либо быть достаточно близкими; в интегрируемых образовательных модулях используются одинаковые или близкие методы обучения; интегрируемые модули строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях. Данный подход позволяет отойти от сложившейся учебно-дисциплинарной модели обучения детей дошкольного возраста: осуществлять междисциплинарные переходы между ранее разгороженными областями знаний и, следовательно, создавать новые образовательные области, дающие целостную, а не мозаичную картину мира; совершенствовать предметную систему, способствующую углублению взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами; преодолеть противоречия между биологической и социальными программами развития ребёнка, между углубленным изучением одного предмета и необходимостью применения интегративных знаний в жизни; гибко реализовывать в режиме дня различные виды детской деятельности, сократить количество занятий в целом и их общую продолжительность; пробудить внутренние резервы ребёнка к приобретению знаний, раскрытию творческого потенциала; формировать творческую активность.

В настоящее время перед ДОО поставлена задача — предложить целостный интегрированный процесс взаимодействия взрослого и ребёнка в течение одного дня на определённую тему, в которой будут гармонично объединены различные образовательные области для целостного восприятия окружающего мира.

Для эффективной организации интегрированного образовательного процесса в ДОО необходимо выделить системообразующие факторы интеграции. В исследованиях Л. В. Трубайчук, С. В. Проняевой мы находим, что таким фактором интеграции может быть любой компонент содержания дошкольного образования или процесса либо качественные характеристики его участников [3]. Одним из факторов интеграции выступают образовательные области, которые являются средством организации целостного процесса в ДОО. В ФГОС ДО подчёркивается, что содержание программы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей. Термин «образовательная область», с одной стороны, позволяет конкретизировать наполняемость основных направлений развития детей, с другой — не нарушает принцип интегративности содержания дошкольного образования, так как образовательная область не является узким направлением деятельности. Так, ФГОС ДО выделяет пять образовательных областей: «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», которые не должны реализовываться в образовательной деятельности ДОО в чистом виде, их реализация предполагает гармоничное взаимопроникновение и взаимодополнение. Интеграция осуществлена удачно, если границы слияния областей не заметны, если они гармонично проникают друг в друга [1].

В п. 2.5 ФГОС ДО отмечается, что «обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях» [4]. Это говорит о том, что все образовательные области носят интегрированный характер. Так, например, в стандарте обозначено, что «развитие личности, мотивации и способностей детей» необходимо обеспечивать в различных видах детской деятельности, охватывая при этом пять взаимодополняющих образовательных областей (п. 2.6). При этом в нём не

выделены отдельные разделы «Ознакомление с окружающим» и «Развитие элементарных математических представлений», а заявлена интегрированная образовательная область «Познавательное развитие», в которой заложены компетенции, связанные с целостными представлениями дошкольника об окружающем мире. Формирование этих представлений у детей дошкольного возраста возможно только в условиях интегрированного подхода [4].

Основные виды деятельности детей дошкольного возраста — игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование, изобразительная, музыкальная, двигательная — являются также системообразующим фактором интеграции. Деятельность как психологическая основа интеграции способна объединять внутри себя разрозненные компоненты и быть их интегратором, который даёт основу для появления нового образовательного продукта, в создание которого включены и дети, и педагоги, и родители. Вопрос об интеграции всех видов детской деятельности остается по-прежнему актуальным. Именно комплексность в решении этого вопроса позволяет полноценно использовать сензитивный период дошкольного детства и реализовать его временные резервы. Особенно важным является положение академика Л. В. Запорожца об «амплификации», т. е. обогащении всех видов детской деятельности, которые «имеют непреходящее значение для детского развития» [3]. Именно в этих видах деятельности формируются важнейшие личностные качества, складываются предпосылки учебной деятельности (умение планировать деятельность, удерживать цель, учитывать условия, выполнять правила, радоваться результату). Как отмечает Т. И. Ерофеева, без этих достижений дошкольного периода обучение в школе может превратиться в малопривлекательную рутинную деятельность, скучную обязанность, которая формально выполняется лишь при строгом контроле авторитарного взрослого.

В соответствии с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского, развитие любого вида деятельности идёт от совместной деятельности со взрослыми к совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельностью ребёнка дошкольного возраста. Каждому из названных видов деятельности соответствуют определённые формы работы с детьми. В соответствии с принципами интеграции образовательных областей формы работы, приемлемые для организации какого-либо вида деятельности, могут быть использованы и для организации других видов деятельности. Например, игра как форма работы с детьми используется не только для организации игровой деятельности. В форме игры частично может осуществляться организация коммуникативной, познавательной, двигательной, изобразительной, музыкальной деятельности. Главное — формы работы должны быть адекватными с точки зрения возраста детей, целей развития детских деятельностей, эффективности их использования для реализации принципа интеграции, а также учёта возможностей их применения для всей возрастной группы, отдельной временно сформированной команды, подгруппы детей или отдельного ребёнка.

Заключение. Принцип интеграции является инновационным и обязывает дошкольную образовательную организацию коренным образом перестраивать образовательную деятельность в детском саду на основе синтеза, объединения образовательных областей, что предполагает получение целостного образовательного продукта, обеспечивающего формирование целостной личности дошкольника и его гармоничное вхождение в социум. Результативность интегрированного образовательного процесса видится в следующем: содержательный результат интеграции — становление общекультурного уровня детей, целостное познание окружающего мира; дидактический результат — овладение дошкольниками различными способами усвоения интегрированных знаний об окружающем мире; воспитательный результат — мотивация самовыражения, готовности детей творить, познание собственных возможностей и механизмов исследования, экспериментирования, творчества. На этой основе самоизменяется, проектируется активная личность ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>. — Дата доступа: 28.11.2016.
2. *Скоролупова, О. А.* Введение ФГОС дошкольного образования: Разработка Образовательной программы ДОУ / О. А. Скоролупова. — М. : Скрипторий 2003, 2014. — 172 с.
3. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении : коллективная монография / под ред. Л. В. Трубайчук. — Челябинск : РЕКПОЛ, 2011. — 158 с.
4. *Румянцева, И. Б.* Готовы ли воспитатели дошкольных учреждений к реализации содержания образовательной области «Познавательное развитие»? / И. Б. Румянцева // Нач. шк. плюс. До и После. — 2014. — № 5. — С. 76—80.

Е. А. Иваненко,
кандидат педагогических наук
Киевская детская Академия искусств, Киев, Украина

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗНЫХ ВИДАХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 4—5 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА КИЕВСКОЙ ДЕТСКОЙ АКАДЕМИИ ИСКУССТВ

Введение. Жизнь ребёнка должна проходить в мире искусства, во всем его разнообразии и богатстве. Ни что не может сравниться с ним по силе воздействия на юную растущую личность. Искусство является уникальным средством формирования важных сторон психической жизни — эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей. Именно в дошкольном детстве закладываются основы эстетического сознания, художественной культуры, а также появляется необходимость в творческой деятельности. Таким образом, необходимо как можно раньше насыщать жизнь ребёнка искусством и вводить его в мир музыки, рисунка, театра, танца.

Принимая участие в творческом процессе, дети дошкольного возраста отображают в нём своё понимание жизненных ценностей, свои личностные особенности, по-новому обдумывают их, переживают за их значимость и глубину. Художественно-творческая деятельность развивает эстетические чувства ребёнка этого возраста, поскольку только через такую деятельность у него может формироваться оценка прекрасного и эстетическая восприимчивость к миру.

Именно на таких началах на протяжении многих лет создаются оптимальные условия для определения и реализации творческих способностей, а также развития возможностей юных талантов 4—5-летнего возраста на факультете по подготовке юных абитуриентов, Мастер-классов и спецкурсов (далее — подготовительный факультет) Киевской детской Академии искусств (далее — КДАИ).

Основная часть. Академия является профессиональным высшим учебным заведением инновационного типа в области искусств для детей и юношества, в структуру которого кроме учебного комплекса входят разные специализированные центры и пять факультетов: музыкального, изобразительного, театрального, хореографического искусств, а также подготовительный факультет. В основе концепции КДАИ заложена идея непрерывного образования в области искусств на принципах ранней профессионализации детей, которая объединяет четырехуровневое обучение (подготовительная — начальная — основная — высшая школы) в одном заведении.

Поэтому главной целью работы подготовительного факультета как структурного подразделения КДАИ является, прежде всего, поиск будущих юных талантов и определение их природной одарённости в разных видах художественно-творческой деятельности. После чего на основе созданных комфортных условий осуществляется комплексное обучение детей от 4 до 6 лет не только по специальным, но и общеобразовательным циклам предметов, что обеспечивает полноценное интеллектуальное и творческое развитие детей данного возраста, в целях раскрытия их способностей и потенциала в разных видах искусств.

Поскольку возраст от 4 до 6 лет по общепринятой периодизации охватывает два дошкольных периода (средний и старший), обучение детей этого возраста на подготовительном факультете КДАИ осуществляется в два этапа.

Первый этап (4—5 лет) — общеразвивающий, который направлен на развитие интеллектуальной сферы и выявление творческой одарённости в определённом направлении искусства (театральное, музыкальное, изобразительное и хореографическое). В процессе обучения дети этого возраста получают полноценное развитие и обучение как по общеобразовательным предметам, так и специальным в разных видах художественно-творческой деятельности в целях определения творческих способностей в каком-либо направлении искусства.

Второй этап (5—6 лет) — этап развития детей. Обучение также направлено на развитие как интеллектуальной, так и творческой сферы, но уже с доминированием определённого вида художественно-творческой деятельности. На протяжении данного этапа проводится целенаправленная подготовка по общеобразовательным предметам, а также на основе выявленной природной одарённости — развитие творческих способностей детей данного возраста по предметам определённого направления искусства (театральное, музыкальное, изобразительное и хореографическое). Обучение на данном этапе проводится под руководством опытных специалистов в области искусств (актёры, музыканты, художники, хореографы) в целях окончательного определения направления будущего факультета для поступления на I курс КДАИ.

К какой-либо художественно-творческой деятельности детей, прежде всего, побуждают потребности: во-первых, это необходимость реализации творческих возможностей в разных видах искусств, во-вторых — в получении эстетического удовлетворения. Для того чтобы у ребёнка 4—5 лет появилось желание принимать участие в разных видах художественно-творческой деятельности, необходимо вызвать интерес и создать творческое настроение. В процессе создания такой творческой атмосферы необходимо следовать основной цели её организации — выявление индивидуальных возможностей и развитие творческих способностей детей дошкольного возраста.

Опираясь на многолетний опыт работы на подготовительном факультете КДАИ, можно с уверенностью сказать, что именно в процессе художественно-творческой деятельности дети 4—5 летнего возраста могут в полной мере проявить свой талант и творческие способности, поэтому должны постоянно знакомиться с произведениями искусств, независимо от того, специально организованный процесс или просто фоновое заполнение творческой среды ребёнка.

Удовлетворяя свои познавательные и творческие интересы, юные абитуриенты КДАИ для достижения поставленной цели активно используют свои умения в разных видах художественно-творческой деятельности: придумывают сказки, стихотворения, создают песни, танцевальные композиции, пишут картины, т. е. методом экспериментов делают «открытия». Всё это помогает детям дошкольного возраста понять и принять собственную позицию и место в окружающей творческой среде, а также осознать ценность собственной жизни и себя как личности.

Огромное значение на подготовительном этапе приобретает художественная интеграция, которая служит наиболее глубокой формой взаимосвязи и взаимопроникновения разных видов художественного воспитания и обучения детей 4—5 летнего возраста. Необходимость использования в процессе творческого развития детей дошкольного возраста именно художественной интеграции, прежде всего, обусловлена их возрастными особенностями. Поскольку ещё Л. Выготский отмечал, что в период дошкольного детства художественному творчеству присуща синкретичность, поэтому разные виды искусства в этот период не специализированы и не обособлены друг от друга.

В современном образовании проблема интеграции постоянно привлекает внимание учёных из разных отраслей знаний, поэтому можно встретить много исследований по этой тематике с целым рядом новейших методологических концепций, которые широко используются в педагогической деятельности. Так, Д. Дьюи и С. Шацкий были одними из первых исследователей, обратившихся к проблеме комплексного метода системного образования, который предусматривал интеграцию знаний по определённой тематике в разных научных отраслях. И только во второй половине XX века в своих исследованиях многие учёные подняли актуальность вопроса по установлению межпредметных связей, а также проблеме систематизации и координации знаний [1].

Художественная интеграция является реально существующим явлением, которая осуществляется во всех видах художественно-творческой деятельности, поэтому отображает содержание всех процессов, которые формируют художественное познание и способствуют развитию комплекса искусств. Таким образом, благодаря художественной интеграции можно воспитать ребёнка, который думает и действует самостоятельно, потому что имеет большие преимущества по сравнению с возможностями разных видов искусств отдельно взятых [2]. Музыкальное искусство отображает зрительные образы, изобразительное искусство дополняет слуховые, театральное — объединяет в себе элементы других и пользуется всеми. Каждый вид искусства отличается своеобразием средств выразительности и только через их объединение в единое целое; в процессе художественно-творческой деятельности детей 4—5 лет углубляется познавательный интерес к искусству, создаётся определённая эмоциональная атмосфера, без которой невозможен акт восприятия, благодаря этому педагог может получить хорошие результаты в оптимальные сроки.

Заключение. Художественная интеграция способствует более глубокому усвоению детьми дошкольного возраста художественной культуры и творческого наследия, развитию их познавательного интереса, а благодаря развитым творческим способностям и приобретённым знаниям, умениям и навыкам в процессе создания собственных художественных произведений, помогает раскрыть их творческий потенциал.

Актуальность художественной интеграции в процессе овладения разными видами искусств на подготовительном факультете КДАИ определена не только творческими, но и социально-эстетическими потребностями детей 4—5 лет. Каждый вид искусства имеет своё содержание, которое раскрывает суть художественной деятельности, в процессе чего создаются возможности для проявления творческого потенциала и способностей каждого ребёнка именно в период 4 до 6 лет. И только в условиях развивающей среды подготовительного факультета юные абитуриенты овладевают такими видами художественно-творческой деятельности, как музыкальная, театральная, изобразительная и хореографическая, что в свою очередь, влияет на их всестороннее развитие, а также формирует каждого ребёнка как творческую личность.

Список цитируемых источников

1. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. — М. : Педагогика, 1981. — 159 с.
2. Химчак, В. В. Социально-эстетическая природа синтеза искусств : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.04 / В. В. Химчак. — Л., 1990. — 18 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ

Введение. Ситуация социального развития общества требует внимания к трудовому воспитанию подрастающего поколения. Внедрение передовых технологий, компьютеризация и автоматизация труда влияют на востребованность в обществе самостоятельной, инициативной, творчески мыслящей, способной работать в команде личности. В связи с этим в трудовом воспитании детей дошкольного возраста особую значимость приобретает поиск средств, методов, педагогических технологий, способствующих интеллектуальному, творческому, нравственно-трудовому развитию подрастающего поколения. В их число включают метод проектов, который в последние годы находит всё больше сторонников среди отечественных учёных и практиков дошкольного образования.

Основная часть. Трудовое воспитание — одно из важнейших направлений воспитательной работы в учреждении дошкольного образования, целью которой, согласно образовательным стандартам дошкольного образования, является формирование разносторонне развитой, творческой личности воспитанника [1]. Роль трудового воспитания в развитии личности ребёнка подчёркивали в своих исследованиях педагоги и психологи В. А. Сухомлинский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. Д. Левитов, Е. А. Климов. Большое значение трудовому воспитанию придавал К. Д. Ушинский, который во многих своих работах определил теоретический и методологический взгляд на труд детей: «Воспитание не только должно развивать ум, вооружать знаниями, но и зажечь в человеке жажду серьёзного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой» [2].

Трудовое воспитание подразумевает не только формирование трудовых умений и представлений о природе труда в процессе организации различных видов трудовой деятельности воспитанников, но и формирование правильного эмоционально-положительного отношения к труду, желания трудиться. Согласно концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, трудовое воспитание направлено на формирование ценностного отношения к труду, социальной значимости профессиональной деятельности; выработку нравственных качеств: трудолюбия, ответственности, самостоятельности, конкурентоспособности, инициативности, предприимчивости, стремления к достижению более высоких результатов [3]. При этом формирование ценностного отношения к труду является наиболее сложной задачей трудового воспитания детей дошкольного возраста, требующей поиска оптимальных средств, методов, приёмов. Вместе с тем приобретение трудовых умений и навыков составляет важную и необходимую основу трудового воспитания детей. В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лида» воспитатели считают проектную деятельность одним из перспективных методов, способствующих решению проблемы трудового воспитания, наряду с объяснительно-иллюстративным и методом проблемного обучения (вопросы, развивающие логическое мышление, моделирование проблемных ситуаций, экспериментирование, исследовательскую деятельность).

Применение метода проектов в трудовом воспитании детей дошкольного возраста способствует повышению общего развития детей, расширению их интересов, проявлению простейших форм сотрудничества, формированию таких нравственных качеств, как трудолюбие, самостоятельность, ответственность за порученное дело, чувство долга, формированию эмоционально-положительного отношения к труду. Кроме того, основываясь на личностно ориентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес к трудовой деятельности, формирует навыки сотрудничества.

В зависимости от продолжительности проведения проекты делятся на краткосрочные (одно или несколько занятий — 1—2 недели), средней продолжительности (несколько месяцев) и долгосрочные (на протяжении всего учебного года). Однако в силу психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста, их неспособности долго концентрировать внимание на одном объекте, т. е. долговременно и целенаправленно работать в одном направлении, отдаём предпочтение краткосрочным проектам.

Организуя проектную деятельность, планируется четыре этапа: целеполагание, разработка проекта, выполнение проекта, подведение итогов проекта. Этап целеполагания включает в себя выбор тематики проекта, создание мотивации на работу над проектом, привлечение родителей и социальных партнёров в совместную работу над проектом. Выбор тематики проекта задаётся в рамках учебной программы дошкольного образования, выдвигается педагогом с учётом задач трудового воспитания, способностей воспитанников, тематика может предлагаться самими детьми [4, с. 16]. Разработка проекта — это план деятельности по достижению цели. На этом этапе разрабатывается план достижения цели, могут привлекаться специалисты к осуществлению соответствующих разделов проекта (например, при ознакомлении с профессиями), составляется план-схема проекта, собирается и накапливается материал, включается в план-схему проекта занятия, игры и другие виды детской деятельности, в том числе и трудовой. На этапе выполнения проекта педагог создает игровую мотивацию, опираясь на интересы детей и их эмоциональный отклик; вводит детей в проблемную ситуацию; рассматривает совместно с детьми все предложенные ими варианты решения. Педагогу очень важно умело поддержать первые ростки детской инициативы, когда

ребёнок по собственному побуждению включается в проектную деятельность, что необходимо для формирования у него умения выполнять трудовые действия, нести обязанности. Защита — особенный этап работы над проектом. Презентация проекта создаёт условия для осознания детьми результата собственной деятельности, получения положительной оценки окружающих, что в целом способствует формированию ценностного отношения к трудовой деятельности, желанию трудиться, проявлять инициативу и самостоятельность.

Например, эффективной и резонансной в кругу педагогов и родителей была реализация среднесрочного информационного проекта «Люди, которые нас окружают». Цель проекта — формировать и расширять представления детей 4—5 лет о профессиях, труде сотрудников учреждения дошкольного образования. Задачи проекта: развивать интерес к труду взрослых, его назначению; формировать у детей представлений о профессиях и труде работников учреждения, умений взаимодействовать с другими детьми и взрослыми; воспитывать уважение к труду взрослых и бережное отношение к продуктам их трудовой деятельности. В процессе реализации проекта использовались экскурсии (пищеблок, прачечная, медицинский кабинет), наблюдения за трудом взрослых (помощника воспитателя, повара, дворника), этюды, эвристические беседы, чтение художественной литературы, театрализованные импровизации по профессиям взрослых, электронные образовательные ресурсы. Итогом реализации проекта явилось оформление альбома «Люди, которые нас окружают» и презентация проекта на Дне открытых дверей.

На развитие нравственных качеств у детей, любви, бережного и заботливого отношения к окружающей природе направлено содержание проектов, связанных с трудом в природе. Например, целью информационно-практико-ориентированного проекта «Труд на пользу» является формирование у детей 5—6 лет представлений об условиях выращивания и пользе для человека овощных культур. В ходе реализации проекта решались задачи: развивать личность ребёнка средствами трудовой деятельности, познавательный интерес детей к растительному миру; расширять представления детей об условиях, необходимых для жизнедеятельности растений, формировать умение ухаживать за растениями; формировать и расширять представления детей об овощах и пряных растениях; прививать трудолюбие; совершенствовать уровень накопленных практических навыков, культуру общения. В ходе проекта были организованы эвристические беседы, прослушивание песен, прибауток, загадок, пословиц, примет об овощах, практическая работа на огороде, подготовка почвы к посеву семян, посев семян, изготовление поделок из овощей и организация выставки «Весёлые игрушки с огорода». Особо была отмечена родительской и педагогической общественностью выставка-фотоотчёт «Праца на карысць», презентованная на выставочном стенде и официальном сайте учреждения.

В целях воспитания культуры трудовой деятельности, развития творческого потенциала у воспитанников 5—6 лет был организован исследовательско-творческий проект «Необычное в обычном». Воспитанники, участвуя в трудовой деятельности в природе (уборка листьев на участке), заинтересовались необычными по форме, цвету, размеру листьями и инициировали создание творческого проекта. В рамках проекта было организовано экспериментирование (нанизывание листьев на веревку, опыты с водой и листьями), исследование свойств листьев, рисование с помощью листьев и на листьях, создание театра из листьев, коллажей-фантазий. Результатом организации проекта была ярмарка необычных идей и презентация поделок и сувениров, изготовленных детьми и родителями, из листьев.

Творческий проект «Руку другу протяни» был организован не только в целях совершенствования трудовых умений воспитанников, но и развития у детей таких нравственных качеств, как умение сопереживать, оказать помощь, поддержать, желание подарить радость. В рамках проекта воспитанники старших групп изготавливали сувениры из природного, бросового материала, бумаги для детей младших групп. Ценно, что с помощью данного проекта не только совершенствуются трудовые навыки воспитанников старших групп, развивается ценностное отношение к трудовой деятельности, готовность сделать что-то приятное для окружающих, нравственные качества, но и происходит приобщение воспитанников младших групп к нравственно-трудовому воспитанию посредством воспитания у них уважения к труду других людей, бережного отношения к продуктам их деятельности.

Заключение. Практика работы учреждения показывает, что метод проектов актуален и очень эффективен в трудовом воспитании. Он даёт ребёнку возможность проявлять инициативу, развивать трудовые умения и коммуникативные навыки, формировать культуру трудовой деятельности у дошкольников, ценностное отношение к труду.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 29 дек. 2012 г. № 146 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 23.03.2013, 8/26737
2. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. — М. : УРАО, 2002. — 591 с.
3. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 14 декабря 2006 г. № 125 // Национальный реестр правовых актов Респ. Беларусь, 2006 г., № 8, 15613.
4. Петрикевич, А. А. Метод проектов в образовании дошкольников : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкол. образования / А. А. Петрикевич. — Мозырь : Белый ветер, 2008. — 102 с.

РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СУБЪЕКТА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Ведущей целью образовательного процесса является становление и развитие личности каждого ребёнка. В современных педагогических исследованиях традиционно ребёнок дошкольного возраста рассматривается с позиции субъекта — носителя активности как потребности в деятельности. А это свидетельствует о необходимости более глубокого, концептуального анализа и понимания сущности и смысла субъектного подхода в дошкольном образовании.

Основная часть. Сущностные характеристики любого подхода раскрываются на основе одной-двух категорий. Такой категорией в рамках субъектного подхода являются понятия «субъект», «субъектная позиция». Понятие субъекта междисциплинарное, о чём говорит его широкое использование в разных науках — в философии, логике, педагогике и психологии. Субъект в философии определяется как «носитель субстанциональных свойств и характеристик, определяющих качественные особенности объекта» [1, с. 1001]. В психологии субъект — это «активно действующий, познающий, обладающий сознанием человек или коллектив» [2, с. 273].

В педагогической энциклопедии субъект определяется как «носитель предметно-практической и духовной деятельности (индивид, социальная группа, общество), источник активности, которая направлена на объект и проявляется в инициативе и самостоятельности, принятии и реализации решений, анализе и оценке последствий своего поведения, самоизменении и самосовершенствовании, определении перспектив деятельности» [3, с. 371]. Вышесказанное позволяет нам утверждать, что быть субъектом — значит занимать активную деятельностную позицию по отношению к себе и к миру.

Позиция характеризует место человека в его жизнедеятельности: «является он истинным её субъектом или живёт влекомый обстоятельствами» [4, с. 371]. Позиция определяет субъективные отношения (ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки и т. д.); устойчивые типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми (уходит ли он от противоречий, сглаживает их или, наоборот, заостряет) и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берёт от общества, ... к тому, что она ... вносит в его развитие» [5, с. 311].

Таким образом, субъектная позиция — это способ реализации ценностного отношения; личностное образование, обеспечивающее индивиду применение освоенного социального опыта. Субъектная позиция — сложное по своей структуре образование, включающее в себя: 1) способность к самостоятельному целеполаганию и мотивации деятельности; 2) умение выбирать способы деятельности и оперировать ими в процессе этой деятельности; 3) умение самостоятельно контролировать и оценивать результаты деятельности.

Субъектная позиция определяет характер деятельности человека, направленной на познание и преобразование культуры и себя в культуре [6]; способность субъекта осваивать и творчески преобразовывать действительность, изменять внутренний мир, выстраивая стратегию и тактику собственной жизнедеятельности (В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов).

Итак, в основе личности лежит субъектная позиция по отношению к собственной жизни, которая и составляет суть личностного бытия человека. Иначе говоря, личность не может состояться без развития у индивида субъектной позиции.

Рассмотрев наиболее общие вопросы, связанные с пониманием сущностных характеристик субъектного подхода, уточнив его основные категории «субъект» и «субъектная позиция», обратимся к изучению данной проблемы относительно дошкольной педагогики.

Истоки понимания феномена детской субъектности, несомненно, имеют психологические основания. С опорой на концепцию Л. С. Выготского можно предположить, что развитие ребёнка как субъекта поведения в раннем и дошкольном детстве осуществляется от неосознанного к осознанному поведению и к появлению новых субъектных качеств и новых способов поведения. Переход от неосознанного к осознанному осуществляется в результате освоения ребёнком культурно-исторических способов через организованное обучение и деятельность.

Продолжатели идей Л. С. Выготского, его ученики А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович определяют в качестве движущей силы развития дошкольника как субъекта стремление познать действительность и овладеть ею. С позиции Д. Б. Эльконина, развитие ребёнка как субъекта деятельности осуществляется от освоения мотивационной стороны деятельности к операционно-технической, от совместной — к самостоятельной деятельности. Конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности ребёнка как субъекта практической деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте — это важнейшая закономерность в развитии субъекта.

В теории развития субъектности в онтогенезе (В. И. Слободчиков, Л. М. Кларина) субъектность рассматривается как специфическая способность, развитие которой даёт индивиду возможность проектировать жизненный путь, быть автором, хозяином, организатором своей судьбы.

Философско-психологические идеи А. В. Брушлинского и Д. И. Фельдштейна определяют детство как субъект отношений современного общества и как субъект социокультурного процесса в целом [7]. Научные представления о ребёнке как субъекте детских видов деятельности получили также своё развитие в многочисленных исследованиях представителей Петербургской научной школы (Т. И. Бабаева, Е. Н. Герасимова, А. Г. Гогоберидзе, М. В. Крулехт, В. И. Логинова и др.).

Следовательно, возникает вопрос: как может проявляться ребёнок как субъект детской деятельности? В связи с этим выделяют две группы субъектных проявлений ребёнка: 1) эмоционально-субъектные (выражаются в интересе и предпочтениях ребёнка к какому-либо виду деятельности); 2) деятельностно-субъектные (связаны с активностью и инициативностью ребёнка в выборе видов деятельности). Таким образом, субъектные проявления дошкольника выражаются в оформляющемся отношении к миру и осуществлении деятельности, инициируемой этими отношениями. Исследователь А. Д. Урсул отмечает, что «экологическая деятельность... выражает отношение общества лишь к природе, то есть уточняет определённую часть общего содержания социальной деятельности (включающей в себя как субъект-объектные, так и субъект-субъектные отношения и связи)» [8, с. 41].

Опираясь на точку зрения В. М. Ворошиловой, мы выяснили, что экологическая деятельность дошкольников определяется как форма активности личности, обуславливающая развитие экологического сознания, экологической культуры, экологической компетентности, и проявляется в следующих аспектах:

1) познавательный (желание, интерес, активность к познанию природы через экспериментирование, труд, игру, наблюдение за природными явлениями, объектами природы, коллекционирование открыток, значков, фотографий, участие в экологических акциях и проектах и др., т. е. элементарная познавательная самостоятельность); 2) эмоционально-мотивационный (связан с потребностью в общении с представителями животного и растительного мира, в бережном отношении к объектам природной среды; готовностью и стремлением сохранять, преобразовывать и охранять объекты природы); 3) практический (связан с непосредственными действиями в природе, с формированием экологических умений: умениями рационального природопользования; действиями по преобразованию, сохранению и восстановлению природной среды) [9].

Таким образом, экологическая деятельность связана и с познанием, и с освоением, и с преобразованием, и с сохранением природной среды, что требует от ребёнка проявления активности как потребности в деятельности и личностного отношения.

Субъектная позиция дошкольника в экологической деятельности — личностное образование, имеющее сложную структуру, включающую следующие компоненты: мотивационно-целевой, эмоционально-ценностный, практический, рефлексивный. Кратко остановимся на характеристике компонентов позиции субъекта экологической деятельности дошкольника: а) мотивационно-целевой (проявляется в самостоятельном (старший дошкольный возраст) или совместном со взрослым (младший дошкольный возраст) целеполагании и мотивации экологической деятельности, выражается в предпочтении и избирательном интересе ребёнка к какому-либо аспекту экологической деятельности); б) эмоционально-ценностный (характеризуется выражением желания, положительных эмоциональных состояний в процессе выбора содержания и способов, средств осуществления разных аспектов экологической деятельности, сопровождается ценностным отношением к разным аспектам этой деятельности); в) деятельностный (проявляется в умении выбирать способы экологической деятельности и оперировать ими в процессе этой деятельности, в самостоятельности (предлагать варианты решения задач), активности, инициативности и творчестве); г) рефлексивный (выражается в способности самостоятельно (старший дошкольный возраст) или с помощью взрослого (младший дошкольный возраст) осуществлять контроль, самоконтроль в процессе осуществления экологической деятельности и в умении давать оценку её результатам).

Заключение. Мы попытались дать характеристику понятия позиции субъекта экологической деятельности в целом. Наша задача состоит в том, чтобы создавать необходимые условия для развития ребёнка дошкольного возраста как субъекта данного вида деятельности.

Список цитируемых источников

1. Новейший философский словарь. — 3-е изд., испр. — Минск : Книж. Дом, 2003. — 1280 с.
2. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Нар. асвета, 1996. — 399 с.
3. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 2. — 726 с.
4. Мацкайлова, О. А. Субъектная позиция как цель гуманитарного образования / О. А. Мацкайлова // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/subektnaya-pozitsiya-kak-tsel-gumanitarnogo-obrazovaniya>. — Дата доступа: 15.03.2016.
5. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
6. Гогоберидзе, А. Г. Современный дошкольник как источник инновационного развития программы «Детство» / А. Г. Гогоберидзе // Диссеминация результатов научных исследований в практику дошкольного образования : сб. науч. ст. (по материалам междунар. науч.-практ. конф.), Санкт-Петербург, 6—8 нояб. 2013 г. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 53—59.
7. Брушлинский, А. В. Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Современная психология. Справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. — М. : Инфра-М, 1999. — С. 330—346.
8. Урсул, А. Д. О понятии «экологическая деятельность» / А. Д. Урсул // Философ. науки. — 1986. — № 1. — С. 35—42.
9. Ворошилова, В. М. Педагогические условия организации процесса развития экологически направленной деятельности дошкольников при взаимодействии с природой : дис. ... канд. пед. наук / В. М. Ворошилова. — Екатеринбург, 2002. — 243 л.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования познавательной и социальной деятельности. Так как современная педагогика и психология опираются на личностно ориентированное образование, с позиций которого ребёнок рассматривается как субъект педагогического процесса, то наибольшее внимание в настоящее время уделяется созданию благоприятных условий для интеллектуального, эмоционального и социального развития подрастающего поколения. Раннее развитие исследовательской деятельности личности традиционно является одной из важнейших педагогических задач не только в отечественной педагогике, но и в зарубежной. Важное место в образовательной системе занимает дошкольное образование как самая первая ступень в развитии детей. Выпускник современного дошкольного учреждения должен быть готов творчески и самостоятельно решать познавательные задачи, анализировать причины возникновения обозначенной проблемы и предполагать возможные пути её решения. Достижению данной цели способствует формирование у дошкольников исследовательских умений.

Основная часть. Проблема формирования исследовательских умений детей дошкольного возраста изучается в дидактике уже более полувека. Исследовательские умения, согласно теоретическим положениям педагогов и психологов (А. Н. Поддьяков, А. И. Савенков, С. Л. Рубинштейн, Л. Ф. Тихомирова, Н. Н. Поддьяков, С. П. Арсенова), обеспечивают детям наилучшие условия для приобретения познавательно-практического опыта и развития их творческого потенциала, а также личности в целом.

В современной психолого-педагогической литературе под умением понимается использование имеющихся знаний и навыков для выбора и осуществления приёмов действия в соответствии с поставленной целью [1, с. 359]. Понятие «исследовательские умения» разными авторами трактуется по-разному. Так, Н. Л. Головизнина, И. А. Зимняя, В. В. Успенский, Е. А. Шашенкова рассматривают исследовательские умения как результат и меру исследовательской деятельности, т. е. как способности к проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов, приобретаемой в процессе решения различного рода исследовательских задач [2, с. 245]. Авторы другого подхода (М. Н. Поголяева, П. Ю. Романов, Н. В. Сычкова) рассматривают исследовательские умения как способность к действиям, необходимым для выполнения исследовательской деятельности [3, с. 178]. В свою очередь Е. С. Кодикова рассматривает понятие «исследовательские экспериментальные умения» и предлагает следующее определение: «способность ученика выполнять самостоятельно в ходе экспериментальной деятельности умственные и практические действия, соответствующие научно-исследовательской деятельности и подчиняющиеся логике научного исследования» [4, с. 34]. С точки зрения В. В. Успенского, исследовательское умение — это «способность самостоятельных наблюдений, опытов, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач» [5, с. 7].

Проанализировав все понятия, можно сделать вывод, что среди учёных нет единого мнения в определении понятия «исследовательские умения» относительно дошкольников. При этом общим является то, что исследовательские умения соответствуют этапам выполнения исследовательской деятельности, т. е. исследовательские умения дошкольников формируются во время исследовательской деятельности. По определению И. А. Зимней и Е. А. Шашенковой, исследовательская деятельность — это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью, объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверка полученного знания определяют специфику и сущность этой деятельности» [6, с. 35].

Привлечение детей старшего дошкольного возраста к исследовательской деятельности позволит им научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, уметь принимать решения, формулировать интересы и осознавать возможности. Исследовательская деятельность позволяет организовать обучение и воспитание так, чтобы ребёнок смог задавать вопросы и самостоятельно находить ответы на них. Приобретая опыт использования процессов исследовательской деятельности, дети тренируются в построении концептуальных идей об окружающем мире и взаимодействии с ним.

В педагогике уже накоплен значительный опыт в формировании исследовательских умений у детей дошкольного возраста. Можно выделить следующие направления в изучении исследовательских умений детей дошкольного возраста:

– сопоставление с исследовательской активностью ребёнка, т. е. исследовательские умения рассматриваются как показатели развития исследовательской активности, как формы её внешнего выражения (Н. Н. Поддьяков, Н. Е. Веракса);

– выделение в самостоятельный объект изучения — исследовательские способности, которые рассматриваются как результат взаимодействия трёх относительно автономных составляющих: поисковой активности, дивергентного и конвергентного мышления (А. И. Савенков, А. Деметру);

– рассмотрение в рамках изучения проблемы формирования исследовательского поведения дошкольников, т. е. исследовательские умения определяются как специальные умения, необходимые для организации исследовательского поиска (А. Н. Поддьяков).

Заключение. Приняв за основу разные авторские подходы, изложенные выше, исследовательские умения детей дошкольного возраста можно рассматривать как совокупность умственных операций и действий, осуществляемых воспитателем совместно с педагогом, позволяющую мотивированно выполнить исследовательскую деятельность или её отдельные этапы.

Исследовательская деятельность детей дошкольного возраста определена нами как специально организованная, познавательная творческая деятельность воспитанников, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью. В процессе реализации этой деятельности у дошкольников осуществляется активный поиск и открытие новых знаний с использованием доступных для них методов исследования. Её результатом является формирование исследовательских умений и познавательных мотивов, субъективно новых для детей знаний и способов деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Острикова, Е. А.* Психолого-педагогические основы формирования исследовательских умений и навыков школьников / Е. А. Острикова // Молодой учёный. — № 10. — 2012. — С. 358—361.
2. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.
3. *Романов, П. Ю.* Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования : дис. д-ра пед. наук / П. Ю. Романов. — Магнитогорск, 2003. — 362 л.
4. *Кодикова, Е. С.* Формирование исследовательских экспериментальных умений у учащихся при обучении физике в основной школе : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Е. С. Кодикова. — М., 2003. — 65 с.
5. *Успенский, В. В.* Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе : автореф. ... дис. канд. пед. наук / В. В. Успенский. — М., 1997. — 20 с.
6. *Зимняя, И. А.* Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. — Ижевск : ИЦПКПС, 2001. — 156 с.

УДК 373.2.018.15

И. А. Комарова,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв

ОСОЗНАННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ

Введение. Первые годы жизни являются наиболее значимыми в становлении растущей личности ребёнка. Семья независимо от социально-экономических условий и общественно-исторического развития сохраняет приоритет среди других социальных институтов и является основой в формировании взаимной ответственности супругов за гармоничное воспитание детей, формирование у них духовно-этических ценностей и образцов межличностных отношений. Слова «семья» и «родительство» стоят обычно рядом, поскольку рождение новой жизни — важнейший смысл супружества. Такова традиция, идущая из глубины веков: раз есть семья, значит, должны быть дети; раз есть дети, значит, при них должны быть родители.

С каждым годом всё более заметны признаки кризиса современной семьи: нестабильность, малочисленность, феминизация, ослабление воспитательной роли отцов, рост социального сиротства, беспризорность, игнорирование семейных ценностей и традиций. Основные проблемы семейного воспитания связаны с отсутствием у большей части родителей знаний и опыта взаимодействия с детьми: содержание образования в общеобразовательной школе, учреждениях среднего специального и высшего образования не ориентировано на формирование психолого-педагогической грамотности молодых людей как будущих родителей; воспитание детей в семье осуществляется на уровне интуиции и имеющегося жизненного опыта; ответственность за воспитание детей возлагается родителями на образовательные учреждения.

Основная часть. Ведущую роль в ряду основных функций семьи (репродуктивной, хозяйственно-экономической, эмоционально-коммуникативной, рекреативно-досуговой) занимает воспитательная функция, суть которой заключается в родительском предназначении дать детям образование, ввести в систему общественных отношений, вырастить здоровыми людьми. Естественно, что реализация воспитательной функции в равной степени

во всех семьях неосуществима, что связано с разнообразием типов и видов современной семьи. Каждая из семей нуждается в особом уважении, поддержке и профессиональной помощи.

Особое внимание следует уделить молодым семьям, с которыми в большей степени приходится взаимодействовать специалистам учреждений дошкольного образования (далее — УДО). Особенностью молодых семей является доминирование эмоциональной составляющей, недостаточное проявление поведенческих реакций в отношении детей, низкий уровень осознанности.

Результаты проведенного нами анкетирования молодых родителей показали низкий уровень их готовности к выполнению родительской роли в семье ввиду недостатка имеющихся психолого-педагогических знаний по проблемам развития и воспитания детей, неустойчивого стиля воспитания, отсутствия разумного желания взаимодействия в данном вопросе с дошкольным учреждением, низкого уровня педагогической культуры, излишней самоуверенности в вопросах воспитания ребёнка.

Таким образом, проблемы современного родительства заключаются в отсутствии системного подхода к трактовке родительства как психолого-педагогического феномена, а также недостаточной разработанности целостных моделей и технологий психолого-педагогического сопровождения формирования родительства.

Изучение проблемы семьи и семейного воспитания на теоретико-методологическом и эмпирическом уровнях позволило нам выйти на определение понятия «осознанное родительство» как интегрального психологического образования личности отца либо матери, которое представляет собой систему взаимодействия ценностных ориентаций, родительских установок, чувств, отношений и родительской ответственности, способствующей формированию гармоничного стиля семейного воспитания на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях [1].

Подчеркивая несомненный приоритет семьи в воспитании детей ввиду длительности, непрерывности и многообразия форм воздействия на ребёнка, немаловажную роль играет квалифицированная помощь со стороны УДО. Успех данного сотрудничества во многом зависит от взаимных установок семьи и детского сада, их осознании необходимости целенаправленного воздействия на ребёнка и доверия друг к другу. Оказывая профессиональную помощь семье, УДО при этом должно не подменять семью, а дополнять её.

Происходящие социально-экономические изменения в обществе привели к сужению понимания родителями содержания воспитания детей в семье, которые они видят в обеспечении материального благополучия ребёнка, его эмоциональной защищенности и объяснении деформированных ценностей и ориентаций современного общества. Планируя задачи и направления работы УДО с семьёй, следует особое внимание обратить на воспитание уважения к детству и родительству, повышение уровня психолого-педагогических знаний и компетентности родителей, повышение уровня их общей культуры, а также вовлечение родителей в образовательный процесс и управление дошкольным учреждением.

В качестве условий эффективного взаимодействия УДО и семьи могут выступать: знание семей воспитанников, открытость учреждения образования, ориентация воспитателя дошкольного образования на работу с родителями, профессиональная компетентность специалиста, привлечение всех членов семьи для работы в группе и участия в различных мероприятиях, умение педагогов использовать в работе с родителями разнообразные формы сотрудничества.

Каждый этап взаимодействия УДО и семьи (изучение семьи и условий семейного воспитания; изучение психолого-педагогической грамотности и общей культуры семьи; активизация и коррекция семейного воспитания; дифференцированная и индивидуальная помощь семьям воспитанников; изучение, обобщение и распространение лучшего опыта семейного воспитания; включение родителей в образовательный процесс УДО) имеет свои специфические особенности, характеристики и педагогические возможности.

В ходе осуществления поэтапного взаимодействия УДО и семьи педагог может выступать как в качестве основного обучающего лица путём использования различных активных форм и методов работы с семьёй, так и организатора психолого-педагогического образования родителей посредством участия других специалистов (психологов, врачей, юристов, логопедов, социальных педагогов, учителей школы), а также организатора психолого-педагогического самообразования родителей.

В последние десятилетия учреждения образования (в том числе, дошкольного) стали рассматриваться не только в контексте открытой образовательной системы, но и как культурно-просветительские центры микрорайона либо населённого пункта. Немаловажное значение в работе с родителями имеет выбор эффективных форм и методов работы. Согласно опросу родителей, дети которых посещают УДО, наиболее популярной и приемлемой формой взаимодействия УДО и семьи остаются родительские собрания (89% респондентов назвали данную форму работы), несмотря на частые критические замечания в адрес именно родительских собраний за их однообразие, монотонность, отсутствие диалога, лекционную форму подачи информации. На наш взгляд, независимо от выбора форм работы с родителями (групповые, индивидуальные, наглядно-информационные), все они должны быть активными и предполагать взаимодействие специалиста с родителями, непосредственное включение всех членов семьи в живое общение в целях повышения уровня специальных знаний и формирования педагогической культуры.

Одной из важных составляющих в процессе активного взаимодействия с семьёй является развитие педагогической рефлексии у родителей, т. е. умения анализировать собственную воспитательную деятельность, критически её оценивать, находить причины собственных педагогических ошибок, неэффективность используемых в работе с детьми методов и приёмов педагогического воздействия в соответствии с их индивидуальными и возрастными особенностями и конкретной ситуацией.

Естественно, что уровень педагогической культуры и рефлексивная деятельность родителей будут зависеть от разных факторов и существенно отличаться друг от друга.

Так, родителей первого уровня, составляющих лишь 10—20% от общего количества респондентов, отличает осознание ответственности за воспитание детей, положительное оценивание роли УДО, постоянная работа над повышением собственного уровня общей и педагогической культуры.

Наибольшее количество родителей (60—70%) можно отнести к среднему уровню, наиболее часто встречающемуся в практике работы УДО. Данный контингент родителей в целом понимает задачи воспитания, спокойно воспринимает помощь УДО, положительно относится к получению новых знаний, хотя не всегда применяет их в собственной семейной практике.

Низкий уровень педагогической культуры, которому в среднем соответствует 20—30% родителей, предполагает недостаточный контакт с УДО, полное непонимание образовательных задач и безответственное отношение к воспитанию детей. Данная категория родителей представляет собой наибольшие сложности в осуществлении поставленных задач по взаимодействию дошкольного учреждения с семьёй.

Заключение. Эффективным результатом взаимодействия УДО и семьи можно считать осознанное понимание родителями задач семейного воспитания и социальной ответственности за воспитание детей, их позитивное отношение к профессиональной помощи со стороны УДО, постоянное стремление к повышению психолого-педагогических знаний и их применению в семейной практике работы с детьми.

Правильно организованное взаимодействие УДО и семьи определяет ребёнка как главную ценность данного процесса, посредством которого у маленького человека формируется уверенность в себе в будущем, активная социальная позиция, уважение к другим, позитивное отношение к окружающему миру.

Список цитируемых источников

1. Комарова, И. А. Феномен осознанного родительства: теоретический и практический аспекты : учеб.-метод. материалы / И. А. Комарова, О. В. Пойда. — Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2014. — 108 с.

УДК 373.2:82

Н. О. Комаровская,

кандидат филологических наук, доцент

Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского, Винница, Украина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Одной из основных задач художественно-эстетического воспитания дошкольника является приобщение к литературе, в результате чего облагораживается сердце ребенка, совершенствуется его ум. Чтение литературных текстов, умелое его сочетание с жизненными наблюдениями и различными видами детской деятельности способствуют постижению ребёнком окружающего мира, учат его понимать и любить прекрасное, закладывают основы нравственности. Любой дошкольник является читателем. Даже если он не умеет читать, а только слушает чтение взрослых, он выбирает, что будет слушать; воспринимает то, что слышит, оценивает, а значит, является читателем. Если не развивать литературные интересы ребёнка, не заниматься воспитанием дошкольника как читателя, чтение может принести ему вред, закрепить в его сознании неадекватные стереотипы.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста особенно подвержены влиянию художественных образов, их гибкая психика впитывает всю информацию, содержащуюся в книге, перерабатывая её в соответствии с небольшим жизненным опытом и потребностями развивающейся личности. Выдающийся украинский писатель, учёный, общественный деятель Иван Франко в статье «Женщина-мать» даёт практические советы родителям и воспитателям о выборе книг для чтения детям, теоретически обосновывает некоторые аспекты контроля над детским чтением. Если прекрасная книга не оставила следа в детской душе, значит напрасно проведено время, потрачены физические и духовные силы. Чтобы чтение приносило пользу, ребёнок должен хорошо понимать то, о чём написано произведение, уметь сравнивать прочитанное с личным опытом, делать самостоятельные выводы, хорошо запоминать прочитанное [1, с. 560—572]. Эти требования не утратили своей актуальности и сегодня.

Основная часть. Комплекс вопросов, связанных с определением содержания работы, заданий, форм, методов, приемов ознакомления дошкольников с художественной литературой, рассмотрен в трудах А. Богуш (2012), Н. Гавриш (2006), Л. Гурович (2004), Р. Жуковской (1975), Н. Карпинской (1972), Т. Котик (2006), О. Ушаковой (1998), Г. Рысиной (2005), Й. Папузинской (1988) и др. Особенности восприятия детьми содержания художественных произведений раскрыты в исследованиях психологов О. Запорожца (1978), Д. Эльконина (2007), О. Никифоровой (1972), С. Рубинштейна (1998), П. Якобсона (1964) и др.

В исследованиях психологов, литературоведов, педагогов определены основные черты полноценного эстетического восприятия художественной литературы. Такое восприятие предусматривает понимание не только сюжета произведения, но и концепции, авторского замысла, авторского мировоззрения и отношения к событиям, героям, их переживаниям, чувствам, способность исторически и критически осмысливать произведение, проникать в систему мышления автора, а иногда и поспорить с ним.

Дошкольный возраст — время активного становления читателя в ребёнке, требующее внимания и кропотливой работы воспитателей дошкольного образования и родителей. Маленькому человеку самостоятельно не осилить тех материальных и духовных ценностей, которые заложены в детской книге.

Анализ современных научных трудов свидетельствует о том, что рядом с такими ключевыми направлениями литературной работы с дошкольниками, как развитие у них художественно-эмоционального восприятия, воспитания речевой культуры, обогащения эмоционально-чувственного и когнитивного опыта, выделена литературная пропедевтика. Элементарная литературная пропедевтика, по мнению учёной Н. Гавриш, учитывает специфику литературы как искусства слова. Чтобы познать, осознать идейное и эстетичное содержание произведения, суть изображённых в нём жизненных явлений, мало лишь чувственного восприятия образов, картин. Необходимо их осмысление, полная литературная осведомлённость с жанрами детской литературы и фольклора [2, с. 17].

В дошкольном возрасте ребёнок знакомится с устным народным творчеством, украинской и зарубежной классикой, произведениями современных детских писателей. Кроме того, в дошкольные годы ребёнок чрезвычайно внимателен к слову, эмоционально чувствителен и активен в восприятии литературы. Этот период является наиболее благоприятным для формирования практических основ эстетичного восприятия литературы. Также происходит активное развитие воспроизводительного воображения, необходимого для полного понимания словесного образа, основных связей в произведении, характера персонажа, его действий, поступков, переживаний, а также мотивов его поведения. Учёные отмечают такие особенности детей-дошкольников, как эмоциональная активность, способность к сопереживанию героям, понимание образного строения литературного произведения (А. Богуш, О. Запорожец, Д. Эльконин, Г. Люблинская, Е. Лукина, Н. Циванюк) [3].

Вовремя начатая систематическая работа в целях формирования у воспитанников учреждений дошкольного образования способности воспринимать и понимать произведение художественной литературы поможет им преодолеть трудности литературного образования в начальной школе, связанные с переходом на новый тип восприятия литературы (самостоятельное чтение). Кроме того, в дошкольном возрасте закладываются фундаменты полноценной читательской деятельности детей, происходит практическое усвоение ими сведений об основных средствах художественного изображения в литературе. Перед воспитателем стоят задания, как воспитывать у детей интерес к художественной литературе, способность к целостному восприятию произведений различных жанров. Педагогам необходимо обеспечить усвоение дошкольниками содержания литературных произведений и эмоциональный отзыв о них, формировать начальные представления об особенностях художественной литературы, видовое и жанровое разнообразие, их специфику, самые простые элементы образности в языке литературных произведений.

В дошкольном учреждении ребёнок общается с книгой, картиной (иллюстрацией), музыкальным произведением в разнообразных условиях и обстоятельствах, но этот процесс начинается в семье. Следовательно, большое значение приобретает обеспечение крепкой связи дошкольного учреждения с семьёй, родителями ребёнка. Формы работы педагогов в этом направлении можно разделить на те, которые влияют на формирование элементарных художественно-педагогических представлений родителей, правильного отношения к детскому творчеству, художественной коммуникации, и на те, что обеспечивают родителей способами применения художественного слова в воспитании и развитии малыша.

При формировании круга детского чтения педагогам и родителям необходимо, в первую очередь, руководствоваться принципом всестороннего развития ребёнка (социально-личностного, познавательно-речевого, художественно-эстетического), так как подбор художественной литературы в соответствии с прикладными принципами (по жанрам, периодам, писателям) ориентирован в большей степени на изучение литературы, или литературное образование детей. Условия эффективности организации процесса чтения: систематичность, выразительность и организация чтения как совместной деятельности взрослых и детей.

Разнообразные творческие задания, например, создание отдельных книжечек детьми вместе с родителями, способствуют их сближению, поддерживают интерес к словесному и художественному творчеству взрослых и детей. Воспитатель предлагает родителям вместе с детьми к празднику сказок создать яркий альбом иллюстраций к самым любимым сказкам. Дети сами решают, к какой сказке они будут рисовать иллюстрации. С большим интересом дети создают сборники загадок, которые придумывают вместе с родителями. Завершённые варианты таких альбомов, сборников обязательно презентуются на праздниках, родителям и детям поименно объявляется благодарность.

Такое же значение приобретают творческие проекты, в которых по приглашению воспитателя принимают участие и дети, и родители. Творческий проект как форма сотрудничества, сотворчества взрослых и детей приобретает в последнее время всё большую популярность.

Таким образом, у детей возникнет интерес к книгам, тяготение к постоянному общению с ними, стремление к знакомству с новыми произведениями при целенаправленной работе воспитателей и родителей. Дети будут стремиться рассказать о переживаниях, пересказать понравившийся сюжет. Постоянное общение с книгой активно разовьёт и творческие способности детей. От взрослого в большей степени зависит, станет ли ребёнок настоящим читателем или встреча с книгой в дошкольном детстве будет случайным, ничем не значащим эпизодом в его жизни.

Заключение. Любовь к искусству, литературе связана с любовью человека к слову вообще. Именно поэтому настоящая литература должна войти в жизнь ребёнка в период, когда у него формируется и развивается речь. Знакомство с доступными ему образцами художественной литературы и фольклора должно начинаться с первых лет жизни. Известно, что дошкольное детство — определяющий этап в развитии личности, ибо в возрасте до 6 лет ребёнок с интересом познаёт окружающий мир, усваивает нормы поведения окружающих, подражает, в том числе героям книг. Книга, давая познание действительности, расширяет умственный кругозор, даёт эмоциональный опыт, выходящий за рамки того, что мог бы приобрести человек в своей жизни, формирует художественный вкус, доставляет эстетическое наслаждение, которое в жизни современного человека занимает большое место и является одной из его потребностей.

По отношению к детям дошкольного возраста чтение художественной литературы — условное понятие. Читатель-дошкольник зависит от взрослого в выборе книг для чтения, периодичности и длительности процесса чтения, способах, формах и степени выразительности. Поэтому, развивая литературные интересы детей, педагогам и родителям необходимо, в первую очередь, руководствоваться принципом всестороннего развития ребёнка, так как подбор художественной литературы по жанрам, периодам, писателям ориентирован в большей степени на литературное образование детей.

Список цитируемых источников

1. Франко, І. Жінчина-мати. Додаткові томи до зібрання творів у 50-ти томах / І. Франко. — Київ : Наук. думка, 2008. — Т. 53. — С. 560—572.
2. Гавриш, Н. Художньому слову — гідне місце в освітньому просторі / І. Франко // Дошкіль. виховання. — 2006. — № 3. — С. 15—19.
3. Богущ, А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільному навчальному закладі : підруч. для студентів вищ. навч. закладів фак. дошкіль. освіти / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. — Київ : Слово, 2006. — 304 с.

УДК 374.2

С. В. Кондратюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИГРОВАЯ ПОЗИЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема игровой деятельности в дошкольном возрасте — одна из самых сложных и интересных проблем современности. Хорошо известно, что игровая деятельность — это ведущий вид деятельности дошкольника, фундамент будущих социальных отношений ребёнка, его успешности в мире других людей. Особое место в деятельности дошкольника занимает сюжетно-ролевая игра, которая позволяет ребёнку приобщиться к самым разнообразным сферам жизни взрослых (Л. С. Выготский, Р. И. Жуковская, А. В. Запорожец, Е. В. Зворыгина, Н. А. Короткова, Е. Е. Кравцова, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новосёлова, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин).

В последние годы в педагогической литературе и практике учреждений дошкольного образования остро стоит проблема возвращения сюжетно-ролевой игры как вида детской и творческой деятельности. К сожалению, игровая деятельность зачастую вытесняется социальным заказом родителей — включением в образовательный процесс ряда платных образовательных услуг — и всё чаще становится формой обучения дошкольников. В связи с этим игровая деятельность дошкольника не развивается, дети мало играют, игры кратковременны, однотипны, хотя дошкольный возраст является возрастом активной и разносторонне развивающей игровой деятельности.

При сложившихся условиях развитие игровой деятельности дошкольников находится в прямой зависимости от умения воспитателя дошкольного образования организовать соответствующее педагогическое сопровождение.

Основная часть. В педагогической литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращённый к проблемам организации педагогического сопровождения (Л. Н. Бережнова, В. П. Бондарев, А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, О. В. Солнцева, Л. Г. Субботина).

Термин «педагогическое сопровождение» появился в начале XXI века. В толковом словаре понятие «сопровождать» означает идти, ехать вместе с кем-либо, находясь рядом, ведя куда-нибудь [1]. Педагогическое сопровождение — процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога. Педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении в учении [2].

Специфика педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста определяется наличием игровой позиции воспитателя дошкольного образования.

В психолого-педагогической литературе игровая позиция воспитателя дошкольного образования признана условием становления детской игры и предполагает участие педагога в ней, организацию игровых ситуаций, решение педагогических задач средствами игры (Н. П. Аникеева, В. О. Нотман, А. И. Тимонин, С. А. Шмаков и др.). При этом игровая позиция обеспечивает включение воспитателя дошкольного образования в совместную с детьми игру и создаёт условия для развития самостоятельной игры дошкольников.

По мнению Б. Жизневского и Я. Л. Коломинского, можно выделить несколько типов руководящих действий воспитателя дошкольного образования по отношению к детской игре: 1) авторитетное, когда взрослый все организационные вопросы решает сам; 2) либеральное, когда воспитатель дошкольного образования почти не участвует в решении организационных задач; 3) псевдодемократическое, когда воспитатель дошкольного образования выбирает исполнителя главной роли, но после того, как большинство участников игры заявило о своих притязаниях; 4) оптимальное, когда воспитатель дошкольного образования даёт детям определённые образцы решения и предоставляет возможность самостоятельно использовать эти образцы при организации игры [3].

Выделенные типы руководящих действий позволяют определить позиции воспитателя дошкольного образования в игре (от позиции руководителя к позиции партнёра и соотносить их со стилями педагогической деятельности).

По мнению Н. П. Аникеевой, игровая позиция педагога выступает воспитательным средством становления игры. Под игровой позицией автор понимает особое отношение педагога к детям, выражающееся при помощи игровых приёмов. Для неё характерно наличие двух планов игровых отношений: явного непосредственного действия и скрытого — умение педагога довести до детей своё мнение таким образом, что у них возникает уверенность, что они всё придумали сами [4]. В данном случае можно определить, что игровая позиция воспитателя дошкольного образования определяется умением сочетать прямые и косвенные приёмы руководства игрой детей. В то же время игровая позиция, как отмечала Н. П. Аникеева, требует определённого внутреннего состояния — благожелательного отношения к ребёнку, открытости, «игрового самочувствия», способности быстро переходить из реального плана в игровой [4].

В исследовании А. И. Тимонина выявлен и обоснован комплекс необходимых педагогических условий формирования готовности будущих учителей к использованию игры как педагогического средства [5]. Им обозначены характеристики игровой позиции педагога: рефлексия как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности; «инфантилизация» как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими и снимать определённые поведенческие и эмоциональные стереотипы; эмпатия как способность чувствовать игровые состояния других людей, эмоциональная идентификация с другими; креативность как способность находить оптимальный путь достижения поставленной цели, действуя нестандартно, оригинально, создавая творческую атмосферу [5, с. 2].

Данные характеристики игровой позиции учителя отражают специфику позиции воспитателя дошкольного образования в процессе педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста. Воспитатель дошкольного образования должен обладать способностью создать игровую ситуацию и условия для её развёртывания детьми с учётом их игрового опыта, эмоционального состояния, переживаний, желаний и возможностей.

Игровая позиция воспитателя дошкольного образования, по мнению С. А. Шмакова, определяется статусом взрослого в игре как партнёра, который может быть прямым или косвенным участником по отношению к играющим детям. Им выделены основные позиции, которые занимает педагог в детской игре: рестриктивная, заключающаяся в желании оградить себя и детей от нежелательных последствий игры; перmissive, выражающаяся в стремлении педагога жить с детьми бесконфликтно; позиция пассивного нейтралитета, для которой характерно осознание игры как второстепенного явления в жизни детей; позиция разумной середины, которая сводится к поиску оптимального участия взрослого в игре детей; позиция активного участия в разных ролях [6].

Согласно Н. А. Коротковой и Н. Я. Михайленко, совместная игра взрослого и ребёнка будет истинной игрой в том случае, если ребёнок почувствует не моральное превосходство педагога, которому надо подчиниться, а превосходство умеющего интересно играть партнёра. Позиция «играющего партнёра» во многом определяет успешность включения («втягивания») детей в игру, поскольку ребёнок может себя чувствовать свободно и равноправно, ощущать себя вне оценок «правильно—неправильно», «хорошо—плохо». Естественное эмоциональное поведение взрослого, демонстрирующего собственную заинтересованность в игре — гарантия возникновения у дошкольника побуждения к игре, освоения ребёнком тех способов, которые использует в игре взрослый [7].

Исследованием О. В. Солнцевой игровая позиция педагога определяется как соигрок и координатор детских замыслов, как наблюдатель за детскими играми и консультант. Такая позиция способствует успешному освоению ребёнком позиции субъекта режиссёрской игры и требует гибкой тактики взаимодействия воспитателя дошкольного образования с детьми, где педагог выступает как носитель нового содержания игр и игровых умений [8].

По мнению Т. Л. Чепель, оптимальной позицией взрослого по отношению к детской игре является позиция «играющего режиссёра», требующая игрового отношения к миру, гибкого игрового поведения и развитой рефлексии. Для воспитателя, как считала Т. Л. Чепель, важно осознать игру как культурный феномен и специфическую деятельность взрослых и детей, освоить систему теоретических знаний об игре и овладеть системой профессиональных целесообразных действий: аналитических, проектировочных, режиссёрских [9].

Исследователь Е. В. Груздова игровую позицию воспитателя дошкольного образования рассматривает как систему устойчивых отношений педагога к детям, проявляющихся одновременно в игровой роли, социальной функции и личностной позиции. Игровая позиция воспитателя основывается на общих принципах игры (самоцен-

ности, внеутилитарности, добровольности, игровом равенстве и др.) и предполагает овладение внутриигровым языком, выраженным в слове, жесте, мимике, пластике [10].

Заключение. Анализ различных точек зрения позволяет выделить различные проявления игровой позиции педагога: играющий партнёр (Н. Я. Михайленко), играющий режиссёр (Т. Л. Чепель), координатор, консультант, соигрок (О. В. Солнцева). Основными характеристиками игровой позиции являются: рефлексия, «инфантилизация», креативность, эмпатия (А. И. Тимонин). Игровая позиция основывается на общих принципах игры: самоценности, внеутилитарности, добровольности, игровом равенстве (Е. В. Груздова) и требует овладения системой профессиональных знаний и умений.

Список цитируемых источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 1997. — С. 748.
2. Соколова Е. А. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка: взаимосвязь и различия [Электронный ресурс] / Е. А. Соколова. — Режим доступа: <http://conference.osu.ru>. — Дата доступа: 21.12.2016.
3. Коломинский, Я. Социально-психологические аспекты руководства ролевой игрой / Я. Коломинский, Б. Жизневский // Дошк. воспитание. — 1986. — № 6. — С. 40—43.
4. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой : книга для учителя / Н. П. Аникеева. — М. : Просвещение, 1987. — 144 с.
5. Тимонин, А. И. Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Тимонин. — Ярославль, 1995. — 17 с.
6. Шамаков, С. А. Игры учащихся — феномен культуры / С. А. Шамаков. — М. : Новая школа, 1994. — 240 с.
7. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — 96 с.
8. Солнцева, О. В. Освоение позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Солнцева. — СПб., 1998. — 19 с.
9. Чепель, Т. Л. Игра и развитие ребёнка в дошкольном возрасте / Т. Л. Чепель // материалы Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. — М. : Прометей, 1995. — Ч. 1. — 96 с.
10. Груздова, Е. В. Научно-педагогические основы развития игровой позиции воспитателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Груздова. — Архангельск : АрхГТУ, 2001. — 28 с.

УДК 378.2

Е. И. Король

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Лиды», г. Лиды

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В «МАТЕРИНСКОЙ ШКОЛЕ»

Введение. Кодекс Республики Беларусь об образовании ориентирует педагогических работников и родителей на взаимодействие на всех уровнях образования по вопросам воспитания и обучения ребёнка. Государственная политика в отношении детей предусматривает своей важнейшей задачей всестороннюю защиту государством и обществом детства и семьи. Младенчество и ранний возраст — начальный этап психического, социального и физического развития личности ребёнка от рождения до трёх лет. Учебная программа дошкольного образования ориентирует педагогов на партнёрские взаимоотношения с родителями. Именно в процессе такого взаимодействия совершенствуется педагогическая позиция родителей и педагогов, формируется единство взглядов на воспитание ребёнка. Педагоги оказывают содействие в развитии и саморазвитии родителей как воспитателей своих детей, приобщении их к психологической и педагогической культуре, умении анализировать и объективно оценивать свои воспитательные возможности и способности, стиль своего общения с ребёнком [1, с. 21].

Современные данные психолого-педагогических исследований показывают, что семья является наиболее действенным и значимым субъектом в реализации целей воспитания. В ней возникают личностные отношения, которые имеют большое значение в обеспечении эмоциональной защищённости, психическом развитии и становлении личности ребёнка. Научные исследования доказывают нереализуемость возможностей развития детей от рождения до трёх лет вне постоянного общения с близким человеком, умеющим понимать потребности ребёнка и адекватно на них реагировать. Поэтому совместная деятельность учреждения дошкольного образования и семьи рассматривается как взаимодополняющая [1, с. 21]. Организовать взаимодействие, в процессе которого совершенствуется педагогическая позиция родителей, возможно, создав в учреждении дошкольного образования такую форму работы, как «Материнская школа».

Основная часть. Основной целью работы «Материнской школы» является обеспечение полноценного развития детей раннего возраста и педагогическая поддержка их родителей. Она объединяет усилия учреждения дошкольного образования и семьи в вопросах воспитания и образования малышей, а также обогащает воспитательный опыт родителей. Организация педагогической поддержки в «Материнской школе» основывается на принципах субъектности, интеллигентности, вариативности, адекватности и межведомственности [2, с. 371].

В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Лида» данная форма работы успешно реализуется и востребована среди родителей детей, не охваченных дошкольным образованием в возрасте до трёх лет. «Материнскую школу» дети и их родители посещают два раза в неделю по два часа. На каждой встрече дети и их родители становятся участниками игр, направленных на формирование и обогащение сенсорного опыта, развитие восприятия, мелкой моторики, речи, памяти и воображения, развивают физические способности и качества, в увлекательной форме расширяют представления об окружающем мире, реализуют свои возможности в процессе продуктивных видов и музыкальной деятельности.

Предметно-развивающая среда «Материнской школы» представляет собой помещение, оснащённое разнообразным игровым оборудованием, которое подбирается с учётом интересов детей. Материалы и элементы интерьера динамичны, при необходимости осуществляется реорганизация пространства, замена или дополнение его другими пособиями, постоянно обновляется с учётом специфики возраста, восприятия, а также темы предстоящей деятельности. Для организации работы в «Материнской школе» задействованы физкультурный и музыкальный залы, кабинеты педагога социального и учителя-дефектолога, «Зимний сад».

Специфика организации образовательного процесса «Материнской школы» обусловлена тем, что здесь время ограничено, поэтому деятельность представляет собой совокупность быстро сменяющихся различных видов деятельности: совместной, самостоятельной и организованной.

В работе «Материнской школы» участвуют: воспитатель дошкольного образования, учитель-дефектолог, педагог-психолог, музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, педагог социальный. Содержание образовательного процесса всех специалистов определяется базовым компонентом учебной программы дошкольного образования, в основу работы заложен тематический принцип. Основной формой организованной деятельности детей и педагогов является игра. Развивающие, дидактические, игры-имитации, игры-забавы, проводимые в непринужденной партнёрской форме воспитателем индивидуально и небольшими подгруппами, объединены единой темой или единым игровым сюжетом, взрослый при этом занимает позицию заинтересованного партнёра-участника.

По ходу деятельности воспитателем дошкольного образования даются указания не только детям, но и пояснения для родителей. Выслушав задание, родители при необходимости ещё раз объясняют его своему ребёнку, контролируют, помогают и поощряют малышей. Свобода движений ребёнка не ограничена, он может отвлечься, отойти к заинтересовавшему его предмету. Через некоторое время малыш с помощью взрослого вновь включается в деятельность. Присутствие родителей во время проведения игровой деятельности даёт им возможность овладеть приёмами игровых упражнений и заданий для проведения аналогичных элементов игр, занятий в домашних условиях. Кроме того, совместная деятельность является своеобразным мастер-классом для родителей, так как педагог показывает новые способы и средства общения с детьми, а неформальная атмосфера способствует более активному и открытому общению педагога с родителями.

«Материнскую школу» сопровождает педагог-психолог, который организует работу, направленную на формирование у детей чувства уверенности в новой обстановке. Им проводятся игры, направленные на предупреждение стрессовых состояний у детей, формирование активной позиции родителей по отношению к процессу адаптации детей, установлению открытых, доверительных отношений между родителями, педагогом и детьми, сближению детей между собой. Проведение таких игр, как «Иди ко мне», «Надувание мыльных пузырей», «Маленькие ножки», «Ручками похлопаем, ножками потопаем» способствует расширению опыта общения детей, развитию стойкого интереса к играм и общению со взрослыми.

В ходе взаимодействия с детьми и их родителями, посещающими «Материнскую школу», музыкальный руководитель работает над формированием у ребёнка эмоциональной отзывчивости. В своей работе педагог уделяет особое внимание развитию сенсорных способностей детей в ходе их знакомства с музыкальными игрушками, а также формированию певческих интонаций, элементарной ритмичности движений, умению выполнять игровые и плясовые движения, соответствующие словам песни. Дети с воодушевлением изображают походку «мишки», играя на металлофоне «капельки дождя». Очень любят выполнять такие игровые музыкальные упражнения, как «Пляска с погремушками», «Зашагали ножки», «Ходим—бегаем», «Где наши ручки», которые усиливают интерес воспитанников к музыкальной деятельности.

Руководитель физического воспитания решает задачи, связанные с удовлетворением природной потребности детей в двигательной активности, приобретением ими опыта общения со сверстниками и взрослыми, развитием основных движений, активизацией эмоционально положительного отношения к игре. Большой интерес в физкультурном зале у детей вызывают игры различного характера: подвижные (сюжетные, бессюжетные), эмоционально-игровые упражнения. Проводя тематические игровые комплексы «Курочка с цыплятами», «Весёлые мячи», «Водичка-водичка», педагог стремится вызвать эмоциональный отклик и желание участвовать детей в игровых упражнениях. Во время встречи в физкультурном зале звучит музыка. В «Материнской школе» нет прямого обучения. Дети усваивают движения на основе подражания взрослым, в первую очередь маме. Педагог показывает и объясняет одновременно упражнение, а малыши с мамами подражают и пытаются выполнить так же.

Одним из основных направлений в работе учителя-дефектолога является развитие мелкой моторики руки (упражнения «Силачи», «Развесим одежду сушиться»), слухового внимания (игры «Иди-бег», «Отгадай, что звенит»). Уделяется внимание артикуляционным и дыхательным гимнастикам (упражнения «Дует ветерок», «Надуй пузырь»), что способствует дальнейшему развитию речевой активности. Вся работа проводится в виде увлекательной непринужденной игры. В условиях совместной работы детей и их родителей учитель-дефектолог

раскрывает возрастные особенности речевого развития детей раннего возраста, знакомит с речевыми играми и упражнениями, рассказывает о важности развития мелкой моторики пальцев рук для развития активной речи ребёнка.

Работа социального педагога заключается в изучении запросов родителей, определения их уровня педагогической культуры, компетентности в вопросах воспитания и развития ребёнка. Результаты изучения помогают определить тематику индивидуальных и подгрупповых консультаций, памяток, сообщений, бесед, встреч со специалистами.

Условия организации «Материнской школы» при постоянной педагогической поддержке обеспечивают возможность общения между родителями, определить позицию воспитания, узнать опыт других, изменить по возможности стиль взаимодействия с ребёнком. Родители знакомятся с интересующей литературой по вопросам воспитания и образования, получают помощь специалистов.

Заключение. Практика работы показывает, что ребёнок, посещающий «Материнскую школу», легко адаптируется к детскому коллективу, идёт на контакт с другими детьми и взрослыми, у него развивается чувство защищённости, доверия к педагогам. Мамы спокойно оставляют своего ребёнка, так как уже знакомы с особенностями работы учреждения дошкольного образования. У родителей расширяются теоретические и практические знания в вопросах воспитания и обучения детей, возникает уверенность в собственных педагогических возможностях.

Список цитируемых источников

1. Косенюк, Р. Р. «Материнская школа»: особенности организации / Р. Р. Косенюк // Пралеска. — 2014. — № 2. — С. 21.
2. Учебная программа дошкольного образования. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 416 с.

УДК 373.2

Р. Р. Косенюк,

кандидат педагогических наук

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ГРУППАХ РАННЕГО ВОЗРАСТА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В настоящее время в научных педагогических и психологических исследованиях возрастному периоду ребёнка от рождения до трёх лет уделяется всё более значительное внимание. Причина тому — открытие новых возможностей детей данного возраста, подтверждающих значимость раннего возрастного периода в жизни человека.

Для полноценного развития детей раннего возраста необходимы особые педагогические воздействия, которые отвечают их потребностям, возможностям и способностям.

Основная часть. Реализация содержания учебной программы дошкольного образования в группах раннего возраста учреждений дошкольного образования осуществляется в специально организованной и нерегламентированной деятельности воспитанников.

Специально организованная деятельность включает игры и занятия, регламентированные типовым учебным планом дошкольного образования, организованные по инициативе педагога. Следует обратить внимание, что занятие в группах раннего возраста учреждения дошкольного образования не отождествляется с занятием как дидактической формой учебной деятельности, а рассматривается как увлекательный, занимательный процесс, направленный на решение задач учебной программы в соответствии с типовым учебным планом дошкольного образования.

Нерегламентированная деятельность воспитанников предполагает самостоятельную деятельность в условиях созданной педагогами предметно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей выбор каждым ребёнком деятельности по интересам и позволяющей ему взаимодействовать со сверстниками, взрослыми или действовать индивидуально. Самостоятельную деятельность отличает инициатива и самоорганизация ребёнка в выборе содержания, места, длительности деятельности, партнёров и т. п.

Однако самостоятельная деятельность в раннем возрасте относительно, поэтому не исключает деликатного, разумного участия в ней взрослых, сохраняющих, поддерживающих, стимулирующих инициативу ребёнка. Кроме того, нерегламентированная деятельность включает организованную взрослым деятельность детей, направленную на решение образовательных задач [1].

Модельное описание образовательного процесса и педагогической деятельности на уровне дошкольного образования осуществлено Н. А. Коротковой и Н. Я. Михайленко. При описании модели образовательного процесса в учреждении дошкольного образования авторы ввели следующие измерения: функции (позиции) взрослого по отношению к детскому сообществу, организация развивающего содержания образования, структура предметной среды [2].

В соответствии с определёнными измерениями в научно-методической литературе выделяется три вида моделей образовательного процесса: учебная — взрослый в учительской позиции; комплексно-тематическая — взрослый в позиции партнёра; предметно-средовая — взрослый в позиции организатора среды [4]. Реализация образовательного процесса в группах раннего возраста включает вариативное сочетание всех трёх позиций.

Ведущим познавательным психическим процессом в раннем возрасте является восприятие, поэтому взрослый особое внимание уделяет организации предметно-развивающей образовательной среды, которая инициирует активность ребёнка, является важным фактором развития детей раннего возраста, позволяет выстраивать образовательную работу с учётом содержания и специфики образовательных областей учебной программы дошкольного образования и их интеграции.

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии накоплен богатый опыт воспитания, обучения и развития детей на основе создания развивающей среды в учреждении дошкольного образования: создание системы развивающих игрушек для детей раннего возраста; формирование архитектурно-планировочных решений интерьера учреждения дошкольного образования в целях создания более комфортной обстановки для детей и взрослых; преобразование материально-технического обеспечения на основе принципов построения развивающей среды [3—5].

Дети раннего возраста не могут самостоятельно постигать культурный опыт, поэтому возникает необходимость его передачи с помощью прямого обучения (образец). И тогда взрослый становится в позицию «учителя». Постепенно во взаимодействии с ребёнком начинает преобладать партнерская позиция в ситуативно-деловом общении, а затем в предметной деятельности (включается «учительская позиция» в контекст партнерского взаимодействия). Партнерская (равноправная) позиция взрослого и ребёнка предполагает возможность свободного размещения, перемещения и общения воспитанников в процессе образовательной деятельности. Разработка технологии реализации «партнерской» составляющей образовательного процесса является одной из актуальных задач современного образования.

При организации образовательного процесса с детьми раннего возраста важно соблюдение дидактических принципов [3—5].

Опора на игровые методы. Игра в широком смысле данного термина является универсальным методом воспитания и развития детей раннего возраста. Любая игра обладает комплексным образовательным воздействием и приносит эмоциональное удовлетворение ребёнку. Основанная на свободном взаимодействии взрослого с детьми и самих детей друг с другом игра позволяет ребёнку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя.

Принцип активности и осмысленной самостоятельности предполагает включение взрослого в выполнение только того, что ребёнок не может сделать самостоятельно. Важно предоставление ребёнку возможностей самостоятельных проб в освоении предметов и явлений окружающего мира. Со стороны ребёнка возможны нестандартные действия, неожиданные для взрослого, но приемлемые для решения поставленных задач. Наблюдение за исследовательской активностью ребёнка, характером её реализации, возникающими затруднениями позволяют взрослому определить доступные и одновременно развивающие содержание и способы взаимодействия с ним.

Принцип познавательной выразительности в общении с ребёнком включает эмоциональное поведение взрослого, которое является необходимым условием успешного обучения. Ребёнок проявляет эмоциональную чуткость ко всем действиям взрослого, особым образом реагирует на его голос, настроение, мимику, жесты. Эти проявления легко копируются, поэтому для малышей они выполняют информативную роль, являются способом поддержания их активности. Следует обратить внимание на то, что ребёнок раннего возраста может воспринять только то воздействие взрослого, которое адресовано лично ему. Детям рассматриваемой возрастной категории необходим взгляд в глаза, обращение по имени, ласковое прикосновение — всё то, что свидетельствует о личном внимании и персональной обращенности к нему. Только в этом случае малыш может принять и понять предложения взрослого.

Принцип наглядности заключается в том, что в образовательном процессе с детьми взрослый использует наглядные средства (игрушки, картинки, пособия и др.), создавая с их помощью развернутую картину действий и их результата. Это важно, так как на начальных этапах обучения пояснения взрослого даются сжато и потому должны подкрепляться показом наглядного дидактического материала, использование которого всецело зависит от хода развертывающейся поисковой деятельности ребёнка, его поведения.

Принцип поэтапности заключается в том, что смена частей занятия обусловлена постепенностью освоения, отработки какого-либо умения, навыка. Это даёт возможность подвести ребёнка к положительному результату, поощряя его самостоятельность и активность.

Принцип цикличности также обусловлен этапностью обучения на занятиях. Доказано, что наибольшая активность в течение одного занятия проявляется ребёнком не при первом предъявлении ему материала (игрушка, картинка и т. п.), а при повторных показах (3-4 раза).

Принцип вариативности осуществляется при повторении программного материала на других занятиях. Это способствует формированию умения самостоятельно переносить усвоенные представления в новую ситуацию и применять их практически. На каждом повторном занятии полезно частично усложнять программный материал. Обнаружение новых признаков в знакомом значительно повышает интерес к занятиям, а главное — учит анализировать, сравнивать, выделять основное, опираться на имеющийся опыт, делать первые обобщения.

Принцип интеграции предполагает установление системных связей между основными элементами образовательного процесса: целями, содержанием, методами и формами организации. Установление таких связей обеспечивает целостность содержания образования и развития детей.

Заключение. Психолого-педагогические исследования доказали возможность обучения детей раннего возраста, их исключительную способность к усвоению, если задачи предлагаются им в доступной игровой форме, соответствующей социальной ситуации развития, ведущему виду деятельности, возможным новообразованиям, а организация взаимодействия с конкретным ребёнком осуществляется в зоне его ближайшего развития. Очень важно позитивное принятие и доброжелательное отношение к детям, которое создаёт условия для свободного общения со взрослым, формирует чувство уверенности в понимании и поддержке.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. // Национальный реестр правовых актов Респ. Беларусь, 2011 г. № 13, 2/1795.
2. Короткова, Н. А. Пути гибкого проектирования образовательного процесса в детском саду / Н. А. Короткова // Ребёнок в детском саду. — 2008. — № 6. — С. 27—31.
3. Павлова, Л. Н. Организация жизни и культура воспитания детей в группах раннего возраста / Л. Н. Павлова. — М. : Айрис-пресс, 2007. — 208 с.
4. Григорьева, Г. Г. Концептуальные основы воспитания и развития детей раннего возраста в современных социокультурных условиях / Г. Г. Григорьева // Современ. дошкол. образование. — 2012. — № 2. — С. 2—31.
5. Смирнова, Е. О. Дети раннего возраста в детском саду : лекции 1—4 / Е. О. Смирнова. — М. : Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. — 104 с.

УДК 81'23

Ю. В. Кроливец

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ СОСТАВЛЕНИИ РАССКАЗОВ ПО ТЕМАТИЧЕСКИМ КАРТИНКАМ

Введение. Развитие речевой интонации у детей дошкольного возраста является важным вопросом дошкольной лингводидактики. Ведь благодаря речевой интонации происходят эмоциональные отношения между людьми, легко различаются типы и виды предложений в процессе общения. Речевая интонация имеет стилистическое значение и определённые акустические особенности «время и изменение во времени, частоту колебаний основного тона и интенсивности; передаёт завершенность высказываемой мысли, воспринимается как коммуникативное направление вопроса, утверждения, восклицания, рассказа». Интонация является обязательным структурным элементом предложения, потому что является «сердцем и умом» речи [1, с. 272—273].

Как известно, дети дошкольного возраста усваивают интонацию, имитируя членов семьи, а те в свою очередь, не всегда являются примером для подражания. Поэтому эта проблема до сих пор остается весьма актуальной, важной для исследователей, изучающих состояние сформированности навыков выражения интонационной выразительности в речи детей старшего дошкольного возраста. Именно воспитателей дошкольного образовательного учреждения необходимо вооружить знаниями о развитии интонации у детей дошкольного возраста и способствовать тому, чтобы в процессе обучения дети овладели речевыми навыками и умениями четко и понятно выражать свои мысли, чувства, переживания в высказываниях.

Особое значение в развитии речевой интонации детей старшего дошкольного возраста принадлежит обучению рассказыванию по тематическим картинкам. Преимущество такой формы работы по сравнению с другими, например с пересказыванием, составлением сказок, заучиванием стихов, заключается в том, что дети имеют возможность не только услышать образец взрослых, но и визуально следить за изменением интонации воспитателя или детей при передаче событий, которые последовательно изображены на картинках. Тематические картинки обеспечивают развёртывание сюжетной линии, кульминацию и окончание детского рассказа.

Задачи исследования данной проблемы заключаются в том, чтобы уточнить определение понятия «интонация»; проанализировать показатели развитости у детей старшего дошкольного возраста навыков выражать интонационную выразительность в процессе составления рассказов по тематическим картинкам; разработать методические приёмы по обучению детей старшего дошкольного возраста выражать интонационную выразительность в процессе составления рассказов по тематическим картинкам.

Основная часть. При исследовании феномена «интонация» мы опираемся на понимание, предложенное учёным Ф. А. Сохиным, о том, что «интонация — это сложный комплекс всех выразительных средств звучащей речи, включающий: мелодику — повышение и понижение голоса при произнесении фразы, что придаёт речи различные оттенки (певучесть, мягкость, нежность и т. п.) и позволяет избежать монотонности. Мелодика присутствует в каждом слове звучащей речи, и оформляют её гласные звуки, изменяясь по высоте и силе. Темп — ускорение и замедление речи в зависимости от содержания высказывания с учётом пауз между речевыми отрезками; ритм — равномерное чередование ударных и безударных слогов (т. е. следующих их качеств: долготы и краткости,

повышения и понижения голоса); фразовое и логическое ударения — выделение паузами, повышением голоса, большей напряжённостью и долгой произношения группы слов (фразовое ударение) или отдельных слов (логическое ударение) в зависимости от смысла высказывания; тембр речи (не смешивать с тембром звука и тембром голоса) — звуковая окраска, отражающая экспрессивно-эмоциональные оттенки (грустный, весёлый, мрачный тембр и т. п.)» [2, с. 69—70].

После проведения констатирующего эксперимента мы выявили, что у большинства детей тембр голоса при составлении рассказов по тематическим картинкам монотонный. В рассказах не проявляются эмоциональные окраски, малыши не могут следовать ритму, а темп их речи не отвечает правилам соблюдения пауз между смысловыми фрагментами речи. В связи с этим мы решили разработать методические приёмы для воспитателей дошкольного образования по развитию интонационной выразительности речи детей старшего дошкольного возраста при составлении рассказов по тематическим картинками.

Перед началом работы по развитию речевой интонации воспитателю желательно провести предварительную работу с детьми: дидактические игры, речевые упражнения, например: «Скажи как я», «Угадай настроение по голосу», «На что похоже настроение», «Изменение голоса», «Закончи предложения», «Волшебный обруч», «Передай интонацию».

Затем воспитатель, акцентируя внимание на интонационной выразительности, демонстрирует детям речевой образец рассказа по тематическим картинкам, вместе с детьми анализирует составленный им рассказ, отвечая на ряд вопросов: «Какой момент рассказа вам больше всего запомнился?», «Какой в этот момент у меня был голос: тихий или громкий, весёлый или грустный?», «О чём я рассказывала быстро, а о чём медленно?», «Можете ли вы определить мое отношение к главным героям? Почему вы так думаете?» и др. После этого можно перейти к составлению детских рассказов, применяя различные приемы обучения: 1) общий рассказ — построение коротких высказываний: взрослый начинает фразу, а ребёнок её заканчивает. При этом воспитатель выполняет сложную функцию — планирует высказывание, выстраивает его интонационную схему; 2) образец фрагмента рассказа: воспитатель начинает рассказ, демонстрируя интонационную выразительность, а ребёнок, подхватив эту интонацию, продолжает рассказ, или наоборот — ребёнок начинает рассказ, а воспитатель продолжает; 3) анализ образца рассказа (система вышперечисленных вопросов); 4) коллективное составление рассказа подгруппами — «командами»; 5) дополнительные вопросы; 6) указания; 7) исправление ошибок [3]. Обучение детей интонационной выразительности можно проводить не только на занятиях по развитию речи, но и во время наблюдений, бесед, изобразительной деятельности (анализируя творческие работы детей), ознакомлений с природой, трудовой деятельности.

Заключение. Удачно подобранные тематические картинки помогают детям проявлять экспрессивность, продумывать увлекательный сюжет, способствуют развитию у них речевой интонации. Занятия, посвященные обучению дошкольников составлять рассказы по сериям тематических картинок, должен проводить только подготовленный воспитатель, обладающий хорошей дикцией и знанием норм литературного языка. От культуры речи воспитателя зависит и культура речи детей. Как известно, дети, хорошо, чётко, понятно и интонационно правильно выражающие свои мысли, лучше адаптируются к новой социальной среде.

Список цитируемых источников

1. *Богущ, А. М.* Дошкільна лінгводидактика : підруч. для ВНЗ / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. — Київ : Вища шк., 2007. — 185 с.
2. *Сохин, Ф. А.* Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / Ф. А. Сохин ; под ред. Ф. А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1979. — 223 с.
3. *Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова [та інші.] ; заг. ред. Л. О. Калмикової.* — Київ : ПП Медведєв, 2007. — 304 с.

УДК 37.06

*Н. И. Кузьменко, кандидат педагогических наук, доцент, О. С. Маметьева, кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», Институт гуманитарного образования, Магнитогорск, Российская Федерация*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С СЕМЬЁЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Введение. Конкретное содержание социально-педагогической работы с семьёй в каждом отдельном случае обусловлено её социальным типом, а также индивидуальными особенностями данной семейной ситуации. Однако в целом технологии работы социального педагога с семьями имеют много общего. Прежде всего их объединяет то, что в центре интересов социального педагога находится ребёнок.

Под профессиональной социально-педагогической деятельностью традиционно понимают последовательную работу по социальному воспитанию детей и подростков в конкретном окружающем их микросоциуме (семье), направленную на их успешную адаптацию, индивидуализацию и интеграцию в нем. Соответственно, объектом профессиональной социально-педагогической деятельности является ребёнок, а предметом — процесс социального воспитания детей [1].

Реализация социально-педагогической деятельности с семьёй в условиях дошкольной образовательной организации может осуществляться через выявление общих и частных социальных проблем семьи и ребёнка, имеющий место в образовательной организации; изучение и диагностику индивидуальных особенностей воспитанников; оказание помощи в работе воспитателя с воспитанником, группой детей, родителями; социальную защиту ребёнка в связи с возникновением проблем, имеющих для него жизненно важное значение; выявление профессионально-педагогических возможностей педагога и оказание ему помощи в дальнейшем повышении педагогического мастерства, результативности педагогической деятельности, работы с детьми, родителями; социально-педагогическую оценку планируемых и проводимых воспитательных мероприятий в группах и дошкольной образовательной организации в целом; непосредственную подготовку и проведение совместных с детьми, педагогами и родителями социально-педагогических мероприятий; установление сотрудничества с органами социальной защиты, другими социальными учреждениями в интересах решения социальных проблем детей и др.

В данной статье мы попытаемся представить своё видение реализации социально-педагогических аспектов деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Основная часть. В связи с негативными изменениями, происходящими в современном российском обществе, осложняется процесс воспитания и социализации личности. В связи с этим актуальным является требование общества к качеству воспитания личности ребёнка и условиям её социализации, т. е. к социальному воспитанию личности. Под социальным воспитанием нами понимается система целенаправленного воздействия общества на ценности, отношения и смыслы жизни отдельного человека, социальных групп в интересах согласования трудовой и познавательной активности его членов, эмоционально-нравственных отношений, опыта практической деятельности с интересами и ценностями данного общества в направлении прогрессивного социально-экономического и духовно-культурного развития общества и человека [2].

В дошкольном возрасте социальное воспитание в основном протекает в условиях семьи и дошкольной образовательной организации. В связи с этим для адекватной социализации личности ребёнка необходима организация конструктивного партнерского субъект-субъектного взаимодействия данных социальных институтов [3].

Цель социально-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации мы видим в создании условий для успешного укрепления физического, психического и социального здоровья ребёнка, его творческой самореализации и в дальнейшем — разумной организации собственной жизни.

Критериями в классификации педагогических условий для нас являются их преемственность и новизна. В необходимых условиях должна доминировать преемственность, а в достаточных — новизна.

К необходимым условиям мы относим: 1) осуществление социально-педагогической деятельности во всех направлениях с учётом специфики образовательного учреждения; 2) взаимодействие дошкольной образовательной организации с другими социальными институтами, в первую очередь с семьёй.

К достаточным условиям мы относим: 1) интеграцию социально-педагогических аспектов в деятельность дошкольного образовательного учреждения; 2) использование системы форм и методов, способствующих осуществлению социально-педагогической деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Главным критерием эффективности социально-педагогической деятельности мы считаем социальное благополучие детей.

Представим своё видение реализации технологии социально-педагогической деятельности в условиях дошкольной образовательной организации (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Технологические аспекты социально-педагогической деятельности с семьёй в условиях дошкольной образовательной организации

Направление деятельности	Специфика реализации	Формы	Методы и приёмы
Изучение социально-психологических ценностей личности, социально-педагогических влияний микросреды на ребёнка	Сотрудничество с родителями, ближайшим окружением ребёнка, педагогическим коллективом	Групповая, коллективная и индивидуальная формы работы с родителями и педагогами. Использование нетрадиционных форм взаимодействия, таких как «почтовый ящик», индивидуальные блокноты	Методы научного исследования семьи, такие как наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, изучение документов, методы психологической диагностики
Организация воспитательно-образовательного взаимодействия с личностью, нуждающейся в помощи	Поддержка детей из семей группы социального риска, содействие в решении их проблем, сотрудничество с семьёй, посредничество	Групповая, коллективная и индивидуальная формы работы с родителями и педагогами.	Методы ретроспективного анализа жизненного опыта, морфологического анализа ситуации, «мозгового штурма», социально педагогические лектории для родителей

Направление деятельности	Специфика реализации	Формы	Методы и приёмы
	в личностной самореализации ребёнка, поощрение личности к самоорганизации, самостоятельности	Реализация таких нетрадиционных форм работы как семинары-практикумы, тренинги, мини-собрания, педагогический брифинг, педагогическая гостиная, педагогическая библиотека для родителей, исследовательско-проектные, ролевые, имитационные и деловые игры, консультативная помощь родителям	
Социально психологическая помощь и поддержка личности (ребёнка, родителей, педагогов) в кризисных ситуациях	Обсуждение путей решения возникших у личности проблем, помощь в организации выхода из кризисной ситуации, координация усилий ближайшего окружения личности, создание группы поддержки	Групповая, коллективная, индивидуальная формы работы с детьми, семьёй и педагогами. Реализация таких форм, как психолого-педагогические консультации, тренинги, патронаж и др.	«Мозговой штурм», методы настроя мышления, морфологического анализа ситуации, эмпатии, игротерапии, арт-терапии, деловые игры, дискуссии
Коррекция отношений, способов социального действия, посредничество в творческом развитии личности ребёнка и группы в целом	Моделирование ситуаций для нового опыта, моделирование сфер успешной деятельности, организация диалога и сотрудничества, создание и оценка ситуаций успеха», создание условий для творчества	Групповая, коллективная, индивидуальная формы работы с детьми, родителями и педагогами. Реализация методов психодиагностики и коррекции личности	Методы моделирования, «маленьких человечков», настроя мышления, игротерапии, арт-терапии

Заключение. Социально-педагогические аспекты деятельности с семьёй вполне органично вписываются в работу дошкольного образовательного учреждения и способствуют созданию условий для успешного укрепления физического, психического и социального здоровья ребёнка, его творческой самореализации и в дальнейшем — разумной самоорганизации собственной жизни.

Список цитируемых источников

1. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М. : Академия, 2002.
2. Шафоростова (Кузьменко), Н. И. Модель и методика реализации социально-педагогических аспектов деятельности в дошкольном образовательном учреждении / Н. И. Шафоростова (Кузьменко), Л. А. Коровевич // Детский сад от А до Я. — 2007. — № 2. — С. 114—121.
3. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. — М. : Сфера, 2005. — С. 89.

УДК 373.2

Н. А. Королёва

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что и определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений у детей с самого раннего возраста. Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным

на этапе перехода ребёнка к обучению в школе (М. И. Лисина, А. Г. Рузская, В. А. Петровский, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Шулешко), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребёнка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального школьного образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития каждого ребёнка.

Изменение отношения к дошкольному детству потребовало пересмотра содержания, форм и методов работы, создания педагогических технологий, отвечающих требованиям гуманизации образовательного процесса, личностно ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребёнком-дошкольником. Современные педагогические технологии направлены на обеспечение такого уровня развития ребёнка, который помог бы ему осознать себя субъектом деятельности, ощутить чувство психологической защищённости. В психолого-педагогических исследованиях доказывается, что это во многом определяется содержанием и характером общения: с педагогом (М. И. Лисина, В. Р. Лисина, В. А. Петровский); с родителями (З. М. Богуславская, С. В. Корницкая, А. Г. Рузская); со сверстниками (Л. Н. Башлакова, Т. И. Ерофеева, А. А. Рояк); деятельностью и достижением успеха в ней (Р. С. Буре, Т. А. Репина, Р. Б. Стёркина); культурой общения (Т. А. Антонова, М. В. Ильяшенко, Н. С. Малетина, С. В. Петерина).

Основная часть. В современных психолого-педагогических исследованиях одним из аспектов, связанных с проблемами повышения эффективности образовательного процесса, является выявление и обоснование педагогических условий, обеспечивающих успешность педагогической деятельности. В справочной литературе понятие «условие» означает обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [1, с. 588]. В педагогике понятие «условие» рассматривается как совокупность переменных, природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание, обучение, формирование личности [2, с. 36].

Проблема условий приобретает педагогическую направленность в исследованиях В. И. Андреева, М. В. Зверевой, Б. В. Куприянова, Н. М. Яковлевой и др. Рассматривая понятие «педагогические условия», учёные придерживаются различных позиций: 1) комплекс мер, содержание, методы и приёмы, организационные формы обучения и воспитания [3]; 2) «совокупность мер педагогического процесса, направленная на повышение его эффективности» [3, с. 138].

Мы придерживаемся трактовки понятия «педагогические условия», обозначенной М. В. Зверевой: «...содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками» [4, с. 36].

Далее рассмотрим основные, на наш взгляд, педагогические условия, способствующие повышению эффективности процесса формирования культуры речевого общения у детей в условиях учреждения дошкольного образования.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на 5—7-м годах жизни у ребёнка имеются необходимые психологические предпосылки для воспитания культуры общения в процессе педагогически организованного взаимодействия с педагогом и сверстниками. Существенной предпосылкой для этого является возникновение в старшем дошкольном возрасте гуманного отношения к сверстникам при условии организации эмоционально-положительного общения с ним. Это даёт основание предполагать возможность воспитания культуры общения, основанной на доброжелательном, чутком отношении к окружающим, что обеспечивает связь внешней культуры с внутренней. Возрастающая потребность детей старшего дошкольного возраста в общении, в основе которого лежит сопереживание (основа тактичности), взаимопонимание (основа вежливости), свидетельствует о воспитательной возможности формирования этих составных компонентов культуры общения (Е. И. Кульчицкая, Л. Ф. Островская).

Культура речевого общения дошкольников неразрывно связана с культурой речи воспитателя дошкольного образования и всех окружающих людей. Одним из условий эффективности подготовки старшего дошкольника к общению, укладываемой в рамки понятия «культура речевого общения», является построение деятельности педагога по законам, обуславливающим результативность решения конкретной задачи общения. Важнейшим условием в формировании культуры речевого общения у детей дошкольного возраста является речь воспитателя дошкольного образования. Овладение культурой общения, неустанное её усовершенствование являются профессиональной обязанностью воспитателя дошкольного образования. Прежде чем приступить к развитию речи воспитанников, ему следует позаботиться о развитии и упорядочении своей речи.

Учитывая интересы детей, особенности детской психики, педагог должен владеть основными методическими приёмами развития речи, мастерством их применения. Формирование речевого этикетного поведения происходит постоянно, в любых организационных формах, будь то занятия, игры, беседы, режимные моменты, в реальной жизни и в специально созданных коммуникативных ситуациях.

Педагог должен учитывать, что знание и понимание речевого этикетного правила ещё не обеспечивают его выполнение ребёнком. Для воспитания речевого этикетного поведения необходимо соблюдать следующие условия:

1) позитивный настрой на занятиях и в повседневной жизни. Нельзя никого из воспитанников забыть или обидеть. Обращения по именам, похвала, призы и прочие увлекающие детей способы обучения помогут в создании позитивного настроения;

2) пример взрослых, прежде всего воспитателя дошкольного образования. Педагогу желательно всегда оценивать своё поведение с позиций доказательности, разумности и необходимости соблюдения этикета и соответствия своим собственным «поучительным» словам;

3) большую роль в обучении и воспитании поведенческой культуры играет родной язык. Во время проведения словарной работы у дошкольника расширяется круг этико-поведенческих понятий (в активный лексикон вводятся такие понятия, как «этикет», «уважение», «любовь», «вежливость» и др.).

Универсальным методом формирования культуры речевого общения является игра, в которой ребёнок приобретает опыт общения, столь необходимый для жизни в обществе, коллективе; именно здесь в полной мере обеспечивается постоянное диалогическое взаимодействие ребёнка со сверстниками. Во время игры происходит формирование общественных качеств детской личности: доброжелательность, чуткость, отзывчивость, умение учитывать интересы другого.

Сопереживание и содействие героям литературных произведений в воображаемых условиях позволяет ребёнку активно пережить событие и поступки, в которых он сам непосредственного участия не принимал. Следовательно, важным условием нравственного воспитания и формирования культуры речевого общения дошкольников является чтение художественных произведений.

В старшем дошкольном возрасте, когда уже значительна роль слова, а речь приобретает, по мнению Л. С. Выготского, планирующую и регулирующую функции, с детьми можно провести цикл занятий по изучению правил речевого этикета. Главным содержанием таких занятий являются поведенческие правила, подкреплённые этическими и эстетическими нормами, опосредованными через речь ребёнка. Для усиления эмоциональной направленности занятий, обучающих детей правилам этикета, широко используются литературные, музыкальные и живописные произведения. Также в них можно включить беседы, игры, театрализованные представления, праздничные вечера, встречи с родителями и другими интересными людьми, экскурсии, посещения театра, музея, кафе, библиотеки — всё это создаст условия для наилучшего усвоения принятого в обществе порядка поведения.

Немаловажное значение имеют практические упражнения и специально созданные коммуникативные ситуации, которые помогают технически отработать тот или иной поведенческий навык и сопроводить его соответствующими речевыми выражениями (например, уступить в транспорте место, поблагодарить за подарок, встать из-за стола, произнести комплимент и т. п.).

Заключение. Процесс освоения культуры речевого общения необходимо осуществлять с изучением общих правил культуры поведения, которые активно реализуются в ходе всей педагогической деятельности. Лишь комплексный подход и системность в реализации педагогических условий позволит сделать процесс культуры речевого общения эффективным и плодотворным.

Список цитируемых источников

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 53 000 / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд. испр. — М. : Оникс : Мир и образование, 2007. — 640 с.
2. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М. : Выш. шк., 2004. — 512 с.
3. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. — Казань : КГУ, 1998. — 238 с.
4. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. — М. : Педагогика, 1987. — № 1. — С. 29—32.

УДК 373.2

Н. В. Лапате́й

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва», Дитва

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Введение. Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое пространство, требует существенных изменений в педагогической теории и практике учреждений дошкольного образования, совершенствования педагогических технологий. На смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих способностей, формирование у дошкольников интереса и потребности к активной созидательной деятельности, желания постигать новое и неисследованное.

Дошкольное образование является первой ступенью непрерывной системы образования, поэтому именно на этом этапе нужно сформировать в ребёнке правильную мотивацию к образовательной деятельности, подобрать такую систему форм и методов педагогической деятельности, которая формировала бы активность,

самостоятельность, а главное — желание ребёнка познавать, творить, создавать, т. е. способствовала развитию познавательного интереса и познавательной активности.

Проблема развития у дошкольников познавательного интереса, охватывающая все стороны образовательного процесса, является довольно значимой. Активизируя все психические процессы, интерес выступает как внутренний побудитель познавательной деятельности. Развитие познавательного интереса к различным образовательным областям и видам деятельности является одной из составных успешности дошкольного образования [1, с. 23].

Основная часть. Для воспитателей дошкольного образования всегда очень остро стоят вопросы: «Как сформировать у детей желание учиться?», «Как научить видеть проблемы, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, наблюдать, экспериментировать, делать умозаключения и выводы?». Ответ на них мы нашли в использовании в педагогической практике метода проектов. Именно метод проектов даёт возможность развития наблюдательности и умения анализировать, проводить аналогию, обобщать, умения делать выводы, творчески мыслить, развивать логику и познание, пытливость ума, навыки совместной познавательно-поисковой и исследовательской деятельности, коммуникативные и рефлексивные навыки и многое другое, что в наше время является составляющими успешной личности.

Первые проявления познавательной активности у детей в форме вопросов относятся к этапу раннего детства и свидетельствуют в первую очередь об эмоциональной реакции ребёнка на новизну, яркость, необычность, красочность окружающих предметов и объектов. Постепенно в процессе накопления информации об окружающем характер вопросов меняется. Ребёнок начинает направлять свои вопросы на установление связей, отношений, зависимостей между предметами и явлениями окружающей действительности, на систематизацию представлений о мире [2, с. 18].

Работа в рамках проектной деятельности проходит в несколько этапов. Каждый проект начинается с тщательно подготовленной ситуации, которая стимулирует детей на возникновение проблемных вопросов через создание игровых (проблемных) ситуаций в период подготовки к проекту или в начале его, чтобы дети самостоятельно ставили перед собой поисковую задачу; стимулирование поисковой активности у детей (ситуации-путешествия, превращения в кого-либо, во что-либо (дерево, облако, снежинку и др.), использование приемов ТРИЗ-технологий).

Темы реализованных на практике образовательных проектов, таких как «Поклонимся Великим тем годам», «Национальные парки и заповедники Республики Беларусь», основывались на интересах детей, что обеспечило высокую мотивацию и более успешное овладение материалом по данным темам.

Время работы над проектом определяется совместно с детьми. Содержание деятельности планируется в соответствии с уровнем развития творческих способностей и интересов участников проекта, степенью наполненности предметно-развивающей среды.

На организационном этапе проходит изучение научной, методической литературы, передового педагогического опыта по вопросам развития познавательного интереса детей дошкольного возраста, использования технологии проектирования в учреждении дошкольного образования. Изучаются и анализируются нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность учреждений дошкольного образования. На протяжении этого периода также проходит подбор познавательной и художественной литературы согласно проектно-тематическому планированию, разрабатывается перспективный проектно-тематический план образовательной работы с детьми в группе, план работы с семьями воспитанников, план взаимодействия со специалистами дошкольного центра.

С родителями воспитанников проводятся анкетирования, беседы, консультации, тренинги по вопросам познавательного развития дошкольников, в ходе этой деятельности обсуждается, какую литературу читают с детьми, какие просматривают телепередачи, в какие игры играют, где и как проводят свободное время, в какой помощи дошкольного учреждения по вопросам развития познавательной активности детей дошкольного возраста нуждаются.

Важным условием для успешного развития проектной деятельности является создание развивающей среды таким образом, чтобы она стала «фоном» к эвристической и поисковой деятельности, соответствовала возрастным и индивидуальным особенностям, способностям и потребностям детей. Поэтому параллельно в группе ведётся работа по пополнению и обогащению предметно-развивающей среды: подбор игрового, демонстрационного и наглядного материала, пособий, художественной литературы, составление медиатеки в соответствии с выбранной темой проекта.

Особое внимание уделяется созданию системы планирования образовательной работы с детьми и родителями. При планировании учитывается ряд требований. Первое из них — сценарный вариант планирования, который предполагает единую линию сюжета, связанного мотивом и темой, что обеспечивает преемственность воспитателей, специалистов, родителей; второе — тема должна определять содержание дня, являясь центральной в целеполагании, но не формировать однобокости планирования, поскольку параллельно решаются другие задачи воспитания, обучения и развития ребёнка; третье — ведущими мотивами деятельности должны стать сначала игровые, а затем познавательные и нравственные; четвёртое — тема (подтема) подбирается с учётом интересов, потребностей и возраста детей, важно и то, чтобы тематические дни не только были наполнены организованной деятельностью, но и у детей было достаточно времени для свободной самостоятельной деятельности, поэтому обязательно планируется чередование групповой, подгрупповой и индивидуальной деятельности.

Вся совместная деятельность с детьми в рамках проектов строится с учётом наглядно-действенного и наглядно-образного восприятия ребёнком окружающего мира. Так, в рамках проектной деятельности проводятся циклы занятий, познавательных бесед, развлечений, игр, направленных на формирование у дошкольников разносторонних представлений об объектах и явлениях окружающего мира.

Большой интерес для детей представляет деятельность, в которой они презентуют изготовленные совместно с родителями результаты ручного труда, рисунки, фотографии. Демонстрируя свои авторские работы, рассматривая людей, запечатлённых на семейных фотографиях, дети воспринимают происходящее более эмоционально. Это позволяет выстроить совместную деятельность так, чтобы обыденный мир предстал перед детьми удивительным и необычным.

Важную роль в развитии познавательного интереса детей играют разнообразные экскурсии, виртуальные экскурсии в различные места Беларуси. Они помогают расширить представления детей об окружающем мире, позволяют побывать в заповедных местах, рассказывают о значении памятных и охраняемых мест для людей, приводят к осознанию необходимости бережного и почтительного отношения к ним. Такая форма работы очень нравится детям, она побуждает к активной исследовательской деятельности, самостоятельным умозаключениям.

Попытки детей самостоятельно решить проблемную ситуацию всегда должны замечаться и поощряться, сообщая ребёнку о его успехах. Это помогает детям осознать свое поведение, понять, что они делают правильно, а где допускают ошибки. Следовательно, каждый ребёнок ставится в позицию активного деятеля, ему предоставляется возможность самостоятельно получать знания о том или ином предмете, найти ответы на интересующие вопросы, т. е. развивается умение осваивать способ познания и применять его на другом материале.

Завершение проектов проходит в виде презентаций, в форме праздников, развлечений. Презентационный этап помогает поддержать у детей интерес к исследуемым темам, способствует закреплению полученных знаний, позволяет создать ситуацию личного успеха для каждого участника проектной деятельности.

Результатом включения проектной деятельности в образовательный процесс является повышение уровня развития познавательных способностей, интеллектуально-поисковой деятельности, умения решать проблемы самостоятельно, использовать различные варианты решения проблемных задач, повышение уровня педагогической грамотности родителей и их родительской активности.

Заключение. Метод проектов — это высокий уровень познавательного развития, познавательного интереса, интеллекта у детей, умения сотрудничать. Одним из достоинств данного метода является то, что каждому ребёнку обеспечивается признание важности и необходимости в коллективе. Он видит результаты усилий сначала группы, а затем всего коллектива. Ребёнок понимает, что и другие участники процесса замечают его вклад в общее дело, поэтому стремится не отстать от сверстников. В проектной деятельности он сталкивается с необходимостью проявлять свою «самость», особенно когда необходимо: заявить свои цели, озвучить представления о себе, отстаивать свою позицию в дискуссии с партнерами; открыто и чётко сказать о своих трудностях, найти их причины, в том числе и в себе; согласовывать цели с другими, не отступать при этом от собственных установок и уметь находить компромисс [3, с. 38]. Ребёнок, развивающийся в таких условиях, воспринимает образовательную деятельность как интересный, увлекательный процесс. Вся его жизнь полна чудесных открытий, и он стремится к ним всей душой, появляется то главное, на чём стоит прогрессивное развитие человечества — *желание учиться, развиваться, создавать.*

Список цитируемых источников

1. Бедерханова, В. П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. П. Бедерханова // Развитие личности. — 2000. — № 1.
2. Варенова, Ю. А. Исследование субъективности и её развития в дошкольном возрасте / Ю. А. Варенова. — Калуга, 2001.
3. Петрикевич, А. А. Метод проектов в образовании дошкольников / А. А. Петрикевич. — Мозырь : Белый Ветер, 2008.

УДК 373.2

Л. Л. Лашкова,

доктор педагогических наук, доцент

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Введение. В профессиональном стандарте педагога одним из основных умений в области обучения обозначена «разработка и применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде» [4]. В современной науке и образовательной практике педагогическая технология представлена с разных позиций:

— совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели (В. П. Беспалько);

- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин);
- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментальный педагогического процесса (Б. Т. Лихачёв);
- инструмент профессиональной деятельности педагога, которая имеет выраженную этапность, пошаговость (В. А. Деркунская).

Зачастую в образовательной практике детских садов педагоги путают понятия «технология» и «методика», допускают ошибки при реализации конкретных технологий. Следует отметить, что технологии жёстко задают способ достижения цели через алгоритм процедур и действий, которые должны строго следовать одна за другой; методика же предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, не предполагает гарантированности достижения цели. Определим наиболее часто используемые в детском саду педагогические технологии и проблемы их реализации.

Основная часть. В современных педагогических технологиях можно выделить несколько аспектов. В рамках научного аспекта педагогические технологии рассматриваются как часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы. Алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения составляют процессуально-описательный аспект, который представляет осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств.

Педагоги дошкольных образовательных организаций (далее — ДОО), проектируя и реализуя современные педагогические технологии, должны учитывать их структуру: а) концептуальная основа; б) содержательная часть образования (цели обучения и воспитания — общие и конкретные, содержание образовательного материала); в) процессуальная часть — технологический процесс (организация образовательного процесса, методы и формы организации деятельности детей, методы и формы работы педагога, деятельность педагога по управлению образовательным процессом, диагностика образовательного процесса) [1].

Для того чтобы педагог смог разобраться во всем многообразии современных педагогических технологий и выбрать наиболее подходящие из них, следует учитывать иерархически соподчиненные уровни технологии (Г. К. Селевко). К общепедагогическому уровню можно отнести технологии, которые характеризуют целостный образовательный процесс в регионе, образовательной организации, на определённой ступени образования. Частнометодический уровень — это педагогические технологии, употребляемые как совокупность методов и средств для реализации определённого содержания обучения и воспитания в рамках одного направления образовательной деятельности (например, технология компенсирующего обучения). Локальный уровень представляет технологии отдельных частей образовательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (например, технология воспитания основ культуры речи у дошкольников).

Анализ образовательной практики показывает, что многие дошкольные образовательные организации реализуют разнообразные здоровьесберегающие технологии [2]. При этом часто возникают проблемы их выбора. Такой выбор педагога, прежде всего, зависит от типа дошкольного учреждения, продолжительности пребывания в нём детей, программы, по которой работают педагоги, конкретных условий ДОО, профессиональной компетентности педагога и показателей здоровья детей.

Личностно ориентированные технологии, представленные в работах Е. В. Бондаревской, Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкина, В. И. Яковлева, предполагают диалогичность, деятельностно-творческий характер; поддержку индивидуального развития ребёнка; предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения; понимание, признание и принятие ребёнка как полноправного партнёра.

Вместе с тем в ДОО не в полной мере реализуются данные технологии через диалогический характер коммуникации между всеми участниками образовательных отношений. Детям не всегда предоставляется возможность высказывать свои взгляды, своё мнение, занимать позицию и отстаивать её, принимать решения и брать на себя ответственность в соответствии со своими возможностями. Одной из слабых областей в дошкольном образовании является самостоятельная деятельность детей. При этом основные проблемы связаны со взрослыми участниками образовательного процесса — родителями и педагогами, не владеющими как организацией свободной деятельности, так и самой этой деятельностью. В этом плане следует подчеркнуть важность игры и игровых технологий для развития дошкольников.

Игровые технологии охватывают определённую часть образовательного процесса ДОО и объединены общим содержанием, сюжетом, персонажем. Игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать образовательный процесс. Яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы обеспечивают обучение дошкольников с увлечением.

Для развития познавательного интереса и познавательной активности у детей используются технологии проблемного обучения. При реализации данных технологий детям предлагается задание, выполнение которого требует открытия знаний и овладение новыми умениями. Следует отметить, что задания должны соответствовать физическим и интеллектуальным возможностям детей. Такими заданиями могут быть: усвоение, формулировка вопроса, практические действия: «Почему ночью на небе то луна, то месяц?», «Почему сажают одно зёрнышко, а вырастает целый колос?».

Сегодня в практике ДОО широко используются технологии проектной деятельности, цель которых развитие и обогащение социально-личностного опыта посредством включения детей в сферу межличностного взаимодействия. Педагоги, активно использующие проектную технологию в воспитании и обучении дошкольников, единодушно отмечают, что организованная по ней жизнедеятельность в детском саду позволяет лучше узнать воспитанников, проникнуть во внутренний мир ребёнка.

В детском саду используются различные виды проектов: 1) исследовательские, при реализации которых дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна; 2) ролево-игровые (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы); 3) информационно практико-ориентированные (дети собирают информацию и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.)); 4) творческие (оформление результата в виде детского праздника, детского дизайна, например «Театральная неделя») [3, с. 199].

Информационно-коммуникационные технологии в ДОО включают в себя подбор иллюстративного материала к занятиям и для оформления стендов, группы, кабинетов; подбор дополнительного познавательного материала к занятиям, знакомство со сценариями праздников и других мероприятий; обмен опытом, знакомство с периодикой, наработками других педагогов России и зарубежья; оформление групповой документации, отчетов и др.

Однако при реализации данных технологий педагоги ДОО зачастую допускают ошибки, обусловленные рядом причин. Это недостаточная методическая подготовленность педагога, неправильное определение дидактической роли и места информационно-коммуникационных технологий на занятиях, бесплановость, случайность применения информационно-коммуникационных технологий, перегруженность занятия демонстрацией.

Заключение. На современном этапе развития происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребёнка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных педагогических технологий.

Список цитируемых источников

1. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогические технологии : учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова [и др.] ; под общ. ред. В. С. Кукушина. — (Педагогическое образование). — М. : МарТ, 2006. — 336 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб. : Питер, 2015. — 464 с.
3. Здоровьесберегающая система дошкольного образовательного учреждения : модели, программы, рекомендации, разработки занятий : пособие / авт.-сост.: М. А. Павлова, М. В. Лысогорская. — Волгоград : Учитель, 2009. — 186 с.
4. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.academy.edu.by/files/prof_standart_pedagoga.pdf. — Дата доступа: 26.12.2016.

УДК 373

С. В. Лебедева

Учреждение образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка», Минск

ТАНЦЕВАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одной из задач в развитии детей дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования, отражённой в учебной программе дошкольного образования, является формирование основ художественной культуры детей в различных видах художественной деятельности. Одним из средств может выступать национальный фольклор в общем и танцевальный в частности.

Исследованием белорусского фольклора занимались А. Киркор, П. Шпилевский, П. Шейн, Р. Зенкович, И. Буйницкий, И. Хворост, Г. Цитович, М. Гринблат, Г. Барташевич, Р. Ковалёва и др. Исследованием белорусского танцевального фольклора занимались Ю. Чурко, А. Алексютрович, М. Козенко. Однако проблема развития художественной культуры средствами танцевального фольклора недостаточно изучена.

Основная часть. Особенность культуры как исторического феномена заключается в том, что она вбирает в себя ценностные аспекты деятельности людей, сохраняет их, обеспечивая духовную историческую преемственность между народами и цивилизациями. Поэтому в системе культуры центральное место занимает

художественная культура — совокупность созданных данным обществом художественных ценностей, а также сам процесс их создания и распространения, восприятия и усвоения обществом и каждым человеком [1].

Характер и уровень развития художественной культуры во многом связан с социально-экономическим состоянием общества. Исследователи выделяют следующие уровни художественной культуры: классический, популярный и девиантный, соотношение между которыми во многом условно и весьма подвижно. В свою очередь фольклор и традиционное искусство рассматривают как самостоятельный пласт художественной культуры. Под фольклором понимается вся народная культура: устно-поэтическое творчество, комплекс словесных, музыкальных, игровых, драматических, хореографических видов творчества. Для фольклора характерны такие специфические черты, как синкретизм, отсутствие разделения на зрителя и исполнителя, вариативность и подвижность, импровизация (создание текста в процессе исполнения), отсутствие авторства.

На современном этапе жанровое разнообразие фольклора можно рассматривать с четырёх позиций: словесно-музыкальные жанры, музыкально-хореографические жанры, не сопровождаемые пением, танцы без музыкального и вокального сопровождения, словесно-музыкально-хореографические жанры [2].

Вопросами изучения белорусского фольклора в разное время занимались такие исследователи, как А. Киркор, П. Шпилевский, П. Шейн, Р. Зенкович, И. Буйницкий, И. Хворост, Г. Цитович, М. Гринблат. Однако танцевальному творчеству уделялось незначительное внимание, чаще всего это были перечисления названий танцев, в редких случаях записывали краткую его характеристику, но и эти сведения практически утеряны. Сложность в классификации танцевального фольклора обуславливалась тем, что здесь не подходит принятая в музыкальном фольклоре календарная приуроченность, за исключением хороводных жанров. Так, исследователи классифицируют танцевальный фольклор в зависимости от содержания (сюжетные, бессюжетные) (А. Алексютович), тематики (трудовые, имитирующие повадки животных), роли танца в быту (обрядовые, вечериночные) (З. Бядуля), вида музыкального сопровождения (инструментальное, вокальное) (С. Лисициан), состава и количества участников (мужские, женские, парные, сольные, массовые) (Х. Суна), функции танца в быту (Г. Богданов). Так, Ю. М. Чурко систематизировала белорусский танцевальный фольклор по структурно-стилистическому признаку, классифицируя его на три жанра: хороводы, танцы, пляски, каждый из которых делится на группы или виды [3].

Хоровод — один из древнейших жанров в хореографии. В нём неразрывна связь с обрядом, нет разделённости на составные части, ярко проявляется синкретизм, неделимы песня, игра и танец, наличие неограниченного количества танцоров. Важную роль в хороводе играли аксессуары (венки, кольца, платки, ленты и др.), предававшие исполнению большую красочность, нарядность. Отличительной чертой белорусского хоровода является равноправие мужчин и женщин. Рассматривая разнообразный по тематике белорусский хоровод, можно выделить такие группы, как хороводы, отражающие трудовую деятельность, например «А мы проса сеялі», «А на гарэ мак», «Шастак»; хороводы, отражающие семейный уклад, например «Падушачка», «Перапелачка», «Пры далінкі калінка стаіць»; хороводы, отражающие народный праздник, например «Валадар». В зависимости от ведущего компонента (песни, игры или танца) хороводы можно разделить на три группы. В первой группе «хороводные песни» органично соединены между собой текст, мелодия и хореографическое действие — ведущей выступает мелодия и текст песни, хореография, представленная простыми танцевальными шагами, несложными пространственными рисунками, не отражая текста песен, уходит на второй план. В этой группе хороводов используются такие рисунки, как круг, два круга, линия, ручеек, ворота, змейка, а также построение «гуртом», например «Ручаёк», «Вуліца мала, карагод вялікі», «Машанька», «Завілася пчолка», «Крывы танок». Во второй группе «игровые хороводы» содержание раскрывается за счёт равнозначного использования выразительных средств всех трёх компонентов, используются более сложные рисунки, выделяются солисты, усложняется танцевальная лексика, большую роль играют элементы пантомимы, растут требования к актёрскому мастерству, способности перевоплощаться. Трансформируется характер движений, в основном у солистов, за счёт возможности импровизировать. Танец связан с сюжетом песни, например «А мы проса сеялі», «Падушачка», «Мак», «Верабей», «Я малешанькі», «Селязень», «Явар», «Дзвон», «Чортава рабро». В третьей группе «хороводные танцы» ведущая роль отводится именно движению, самостоятельно создающему художественный образ, а песня имеет второстепенное значение и в зависимости от потребностей хореографии может изменяться. Хороводные танцы бывают медленные, где основную художественную нагрузку несёт рисунок и различные перплетания рук исполнителей, и быстрые, где основную нагрузку выполняет лексика, например «Гусарыкі», «Люстра», «Петушок», «Рындзя», «Венчык».

Жанр танца сформировался значительно позднее, в нём отсутствует обязательная связь с песней, хореография несёт основную функцию образного выражения. В зависимости от хореографической структуры танцы делят на традиционные танцы, кадрили, польки, городские (бытовые и бальные). Особенностью традиционных танцев является неограниченное количество исполнителей, в музыкальном сопровождении прослеживается тесная связь с песней, связь музыки и движения проявляется больше в эмоциональном, образном соответствии. Традиционные танцы делят на иллюстративно-изобразительные, передающие характер человека, трудовые процессы, повадки животных, явления природы. Исполнялись как в массовом варианте, где изобразительно-выразительную нагрузку несёт рисунок танца, так и сольно, где основную идею раскрывают через танцевальную лексику, например «Верабей», «Мятелица», «Козачка», «Жабка», «Малаточки»; орнаментальные танцы, в основе которых лежит геометрический узор, а также характерно парно-массовое исполнение, например «Лявоніха», «Крыжачок», «Рушнікі»; игровые танцы, например «Рэпка», «Ланцуг», «Паначка».

В результате ассимиляции белорусских танцевальных форм с танцами Западной Европы в группе традиционных танцев появляются кадрили с характерными для белорусского танца рисунками и лексикой, например

«Врубель», «Шор», «Лянцей». Особое место в группе традиционных танцев занимают польки, несложные по рисунку, как правило, исполнители двигаются по кругу или квадрату, но сложные по технике исполнения самого движения, например «Адбянка», «Цераз нагу», «Драбней маку», «Рассыпуха».

Позже всех сформировалась группа традиционных танцев «городские» (бытовые и бальные), в которых соединилась хореография народов мира, состоящие из некоторого набора движений — блоков с определённым характером, например «Падэспань», «Ойра», «Карапет», «Сербиянка», «Русский лирический».

Третий жанр в белорусском фольклоре представлен пляской, в основе которой — импровизация, сопровождающаяся короткими частушками, сольное исполнение.

На современном этапе развития культуры фольклор существует в двух формах: активной (активное использование различных видов фольклора, в том числе и в образовательном процессе), пассивной (сохраняется в памяти носителей фольклорных традиций).

В работе по ознакомлению с народными произведениями важным является познание детьми фольклора как искусства синкретичного, соединяющего в себе слово, музыку и движение, где каждый компонент не доминирует, а сливается друг с другом, образуя гармоничный сплав эмоционального воздействия. Приведённые выше примеры танцевального фольклора можно использовать при отборе материала в работе с детьми дошкольного возраста.

Заключение. Белорусский танцевальный фольклор широко представлен разнообразными сюжетами и темами. По игровым, обрядовым, календарным и трудовым танцам мы имеем представление о характере, жизни и быте народа.

Для создания новых оригинальных танцевальных номеров сегодня несомненно требуется определённая доля интерпретации танцевального фольклора. Но каждый из элементов фольклора должен быть адаптирован к новым условиям существования и функционально оправдан. При всех разнообразных методах работы с аутентикой, при всех слияниях с новейшими формами нельзя вносить элементы, разрушающие стилистическое единство, искажать ведущую идею и основное пластическое ядро. Балетмейстерская практика выявила и разработала свои методы работы с фольклорными образцами: обработка, разработка, стилизация, театрализация. Такая работа с аутентикой остаётся актуальной и по сей день.

Ценность фольклора заключается в том, что воспитанник, являясь активным участником, незаметно для себя активно постигает национальные обряды и традиции. Роль фольклора в формировании художественной культуры и образовательно-воспитательной деятельности детей дошкольного возраста велика, так как она обеспечивает культурно-исторический, художественно-эстетический диалог прошлого и настоящего через разные жанры национального фольклора, в том числе танцевального фольклора.

Список цитируемых источников

1. Коган, Л. Н. Художественная культура и художественное воспитание / Л. Н. Коган. — М. : Знание, 1979. — 63 с.
2. Гусев, В. Е. Эстетика фольклора / В. Е. Гусев. — Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1967. — 319 с.
3. Чурко, Ю. М. Белорусский хореографический фольклор : традиции и современность / Ю. М. Чурко. — Минск : Четыре четверти, 2016. — 386 с.

УДК 372.3

Е. О. Линник, доктор педагогических наук, доцент, **Б. А. Ткачук**
Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФОТОИСКУССТВА

Введение. Согласно Базовому компоненту дошкольного образования Украины, одной из приоритетных задач дошкольных учреждений является формирование целостного мировоззрения детей. Решение этой стратегической задачи требует дальнейшей разработки образовательных технологий и программ. Важная роль в выборе вектора обновления подходов к формированию картины мира дошкольников принадлежит искусству как одному из средств целостного видения, осмысления и воспроизведения мира. Искусство играет роль интегрирующего фактора, который позволяет объединить разнохарактерные образы в единую картину. Принцип единства выступает как общая философская основа построения мира, реализуется в системном представлении о нём, является методологическим инструментом выражения единства природы в познании и обучении. В фотоискусстве, как разновидности изобразительного искусства, это положение практически реализуется путём решения системных задач, связанных с восприятием, пониманием и воспроизведением мира.

Основная часть. На основе исследований учёных (Н. Гавриш, Е. Кононко, И. Киндрат, Н. Поддякова, В. Петровского, В. Старченко, О. Терещенко, Л. Шелестовой, Л. Якименко) целостная картина мира ребёнка старшего дошкольного возраста определена как система представлений о мире природы, рукотворном мире,

окружающих людях, себе и своём месте в жизни, которые выступают ценностным эталоном поведения и деятельности ребёнка.

В структуре научной картины мира следует выделить два основных компонента: понятийный (совокупность философских категорий, таких как «жизнь», «жизненные планы», «смысл бытия человека», «окружающий мир», «планета Земля», «Вселенная», «Я») и чувственно-образный (совокупность чувственных впечатлений о мире природы, предметов, людей, собственного «Я»). Их единство обеспечивает целостность, органичность, многомерность детской картины мира [1, с. 24].

Для оценки целостной картины мира были определены критерии и показатели: чувственно-образный (эмоциональное переживание явлений окружающего мира, способность к образному воспроизведению своих чувств), понятийный (умение толковать объекты и явления окружающего мира, понимание связей между объектами и явлениями мира (часть—целое, род—вид, причина—следствие), ценностный (положительное отношение к объектам окружающего мира, осознание себя как части мира). В соответствии с критериями и показателями охарактеризованы три уровня сформированности целостной картины мира детей старшего дошкольного возраста: достаточный, средний, элементарный (таблица 1). Достаточный уровень определен наивысшим у детей старшего дошкольного возраста, поскольку считаем некорректным говорить о высоком уровне целостной картины мира у детей дошкольного возраста.

Т а б л и ц а 1 — Характеристика уровней сформированности картины мира старших дошкольников

Уровень	Характеристика
Достаточный	Эмоционально и заинтересованно воспринимает объекты окружающего мира, даёт им подробную характеристику, задаёт вопрос, придумывает истории, имеет личностное отношение к миру и его явлениям. Понимает зависимость и отношения между объектами и явлениями окружающего мира, описывает их, может образно воспроизвести. Осознаёт себя частью мира, положительно относится к событиям, происходящим в мире. Умеет ценить мир, красоту, жизнь. Умеет дифференцировать понятия, понимает значение явлений и предметов (эстетичность, полезность, удобство и другие), понимает связь между собой и явлениями окружающего мира, точно использует понятие «причина—следствие», «необходимость—взаимосвязь», правильно трактует явления сквозь призму своего и общественного опыта, гуманно относится к внешнему миру
Средний	С интересом воспринимает новые объекты в их целостности и взаимосвязи, интересуется их назначением, пытается применять их в различных видах деятельности, даёт краткую характеристику объекта, устанавливает внешние формальные связи между объектами и явлениями мира, собой и объектами, предметами окружающего мира. Устанавливает причинно-следственные связи между событиями, может затрудниться с установлением связей между объектами. Получает эмоциональное удовлетворение от познания и понимания мира, может допускать неточности в трактовке понятий об объектах окружающего мира, гуманно относится к окружающей среде, осознаёт себя его частью
Элементарный	Демонстрирует отсутствие интереса к объектам окружающего мира, к их взаимосвязям. Не всегда понимает последствия своей деятельности, затрудняется с определением понятий и описанием объектов, в диалоге затрудняется с аргументацией ответов, не может установить соответствие между разнородными объектами, затрудняется с определением собственных чувств, доминирует негативное восприятие мира и себя в нём. Часто путается в установлении причинно-следственных, родо-видовых связей, устанавливает внешние формальные связи между собой и объектами, предметами окружающего мира. Не получает эмоционального удовлетворения от познания мира, иногда демонстрирует поведение и поступки, свидетельствующие о потребительском отношении к окружающей среде

Для проведения эмпирического исследования на базе центра развития ребёнка «Пространство, дружественное к ребёнку» (Киев) были применены методы опроса, наблюдения, анализа детских работ, проективного тестирования. На основе существующих методик диагностики познавательной сферы детей (Л. Божович, Л. Венгера, Н. Гуткиной), а также методик диагностики картины мира дошкольников (И. Кондрат, Е. Кононко, Н. Поддякова) в исследовании разработаны диагностические задания с использованием фотографий «Моя любимая скамейка», «Объясни младшему братику», «Поезд времени», «Найди пару», «Семейки», «Фотоколлаж планеты».

Оптимальным видом деятельности, который позволяет формировать картину мира ребёнка, названо фотоискусство, определённое нами как разновидность художественного творчества, в основе которого лежит использование выразительных возможностей фотографии [2; 3]. Для обучения детей фотоискусству была выбрана проектная форма занятий, которая предусматривала реализацию следующих этапов: подготовительного, прогностического, практического, результативного, рефлексивного [4].

На формирующем этапе эксперимента была разработана и апробирована программа, рассчитанная на один год и содержащая семь проектов: «Имена», «Моя семья», «Разные семейки», «Человек и время», «Моя «малая» родина», «Моя Родина — Украина», «Планета Земля».

Реализация программы была направлена на решение следующих задач: 1) помочь дошкольникам сформировать представление о мире как целостности, единстве миров природы, предметов, людей, собственного «Я»; 2) формировать

представление о себе как часть своей Родины, родины как части страны, страны как части планеты; 3) помочь осознать взаимосвязь людей в семье, общине, обществе; 4) сформировать представление о существовании человека в пространстве и времени; 5) воспитывать уважение к родным, гордость за дружную семью, любовь и уважение к родной Земле.

Мы определили три этапа работы с фотографией в проекте: 1) работа с готовыми фотографиями; 2) фотографирование как средство фиксации наблюдений детей; 3) создание художественной фотографии.

Все три этапа были реализованы в каждой проектной теме.

Отразим результаты сравнения показателей экспериментальной группы детей до и после формирующего этапа эксперимента (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты контрольной диагностики целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста, %

Критерий Уровень	Чувственно-образный		Понятийный		Ценностный	
	Показатель					
	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
Достаточный	11	45	29	44	25	47
Средний	56	45	56	50	35	44
Элементарный	33	10	15	6	40	19

В процессе контрольной диагностики в экспериментальной группе наблюдались положительные изменения по всем показателям чувственно-образного критерия: выявлено 10% детей с элементарным уровнем, 45% — со средним, 45% — с высоким, что превышало результаты констатирующего оценивания. По понятийному критерию количество детей с высоким уровнем увеличилось с 29 до 44%, зато количество детей с элементарным уровнем уменьшилось с 15 до 6%. Дети демонстрировали понимание связей между объектами мира (часть—целое, род—вид, причина—следствие), во многом опираясь на собственный опыт, выдвигали интересные гипотезы, понимали назначение многих вещей и взаимосвязь между ними. По ценностному критерию наблюдалось увеличение показателей на среднем (с 35 до 44%) и высоком (с 25 до 47%) уровнях, значительное уменьшение на элементарном уровне (с 40 до 19%).

Заключение. Показатели сформированности целостной картины мира у детей дошкольного возраста имеют тенденцию к увеличению. Мы можем констатировать эффективность разработанной программы формирования целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста с использованием фотоискусства. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы: перспективу дальнейших исследований видим в разработке методических рекомендаций по формированию целостного мировоззрения у детей старшего дошкольного возраста средствами фотоискусства для воспитателей дошкольных учреждений.

Список цитируемых источников

1. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення : навч.-метод. посібник / О. Л. Кононко [та інш.] — К. : Імекс-ЛТД, 2013. — 259 с.
2. Герчук, Ю. Фотографія як світлосприйняття / Ю. Герчук // Світло й Тінь. — 1991. — № 3.
3. Зонтаг, С. Про фотографію / С. Зонтаг ; пер. з англ. П. Тарашук. — Київ : Основи, 2002. — 189 с.
4. Токаренко, Н. М. Проектна діяльність з дітьми старшого дошкільного віку / Н. М. Токаренко // Вихователь-методист дошкіль. закладу. — 2013. — № 10.

Н. В. Литвина,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Цель деятельности любой образовательной системы — обеспечить общедоступное качественное образование.

Обеспечение качества образовательной системы — это совокупность средств для установления соответствия качества образовательной деятельности и оказываемых услуг потребностям личности, общества и государства.

Основная часть. В настоящее время проведен ряд научных работ, посвящённых исследованию сущности и составляющих качества дошкольного образования, управления качеством дошкольного образования (К. Ю. Белая, Т. Н. Богуславская [1], А. Г. Гогоберидзе [2], Л. М. Денякина [3], О. В. Князева, В. Т. Кудрявцев, Л. В. Поздняк, Н. В. Рогожкина, О. А. Сафонова, Р. Б. Стёркина, Л. Г. Тарусова [4; 5], О. А. Шиян, Л. И. Фалюшина [6], Е. Г. Юдина).

Рассматривая ресурс как материал, используемый в определённой деятельности, в качестве ресурсов управления качеством дошкольного образования были выделены следующие: соответствующая квалификация педагогических кадров, готовых и способных обеспечивать качество дошкольного образования; материально-техническое обеспечение образовательного процесса; чебно-материальное обеспечение; медико-социальное обеспечение; информационно-методическое обеспечение; финансовое обеспечение государственных гарантий и стандартов качества дошкольного образования.

Ресурсная эффективность управления характеризуется надёжностью, устойчивостью, экономичностью, оптимальностью всех видов ресурсов, обеспечивающих максимально возможные в данных условиях результаты в области качества дошкольного образования (кадровые, информационные, методические, финансовые, материально-технические и др.).

Требования к *кадровым условиям* реализации образовательной программы включают: укомплектованность учреждения образования педагогическими, руководящими и иными работниками, уровень их квалификации; непрерывность профессионального развития педагогических работников учреждения образования, реализующего образовательную программу.

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса заключается в следующем:

- наличие здания (помещения) и участков учреждения образования и их соответствие санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам;
- обеспечение архитектурной доступности, т. е. возможности для беспрепятственного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры учреждения образования;
- обеспечение соответствия состояния и содержания территории, здания и помещений санитарным и гигиеническим нормам, нормам пожарной и электробезопасности, требованиям охраны труда воспитанников и работников;
- оснащение кабинетов, физкультурного зала, спортивных площадок необходимым игровым и спортивным оборудованием и инвентарём;
- наличие в помещениях, в которых осуществляется образовательная деятельность, здоровьесберегающего оборудования, используемого в профилактических целях (зрительные тренажеры, приборы, улучшающие качество окружающей среды, аэроклиматические установки, оборудование, позволяющие удовлетворить потребность воспитанников в движении);
- наличие необходимого оснащения помещений для работы медицинского персонала;
- наличие и необходимое оснащение помещений для питания воспитанников, для хранения и приготовления пищи, организации качественного горячего питания в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

Учебно-материальное обеспечение состоит в следующем:

- наличие утверждённого учебного плана учреждения дошкольного образования, его соответствие типовому учебному плану дошкольного образования, дифференцированным образовательным услугам, в том числе на платной основе, образовательным стандартам дошкольного образования;
- комплексное оснащение образовательного процесса, обеспечивающего возможности осуществления не только образовательной деятельности, но и эффективной и безопасной деятельности воспитанников; построения образовательного процесса с использованием адекватных возрасту детей форм работы; использования образовательных технологий деятельностного типа; физического развития воспитанников; учёта полоролевой специфики, национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс;

– наличие предметно-развивающей среды учреждения образования (группы), основанной на соблюдении принципов информативности, вариативности, полифункциональности, педагогической целесообразности, трансформируемости, доступности и безопасности.

Медико-социальное обеспечение: соответствие медико-психолого-педагогического сопровождения каждого воспитанника установленным требованиям нормативных правовых актов; медицинское обслуживание; наличие углубленных медицинских осмотров детей; состояние здоровья детей; анализ заболеваемости детей; определение оптимальной учебной нагрузки на ребёнка; соответствие распорядка жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении утвержденным нормам; адекватность принимаемых мер по профилактике заболеваемости; рациональность и сбалансированность питания; уровень взаимодействия сотрудников в обеспечении безопасных условий жизнедеятельности детей в течение дня; сформированность культуры здоровья педагогического коллектива (подготовленность педагогов по вопросам здоровьесберегающих методов и технологий; прохождение профилактических осмотров персоналом).

Информационно-методическое обеспечение позволяет эффективно проводить мониторинг и управлять образовательным процессом; использовать интерактивные дидактические материалы и образовательные ресурсы; осуществлять взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе дистанционное. Методическое обеспечение должно отвечать требованиям комплектности и качества обеспечения образовательного процесса с учётом достижения целей и планируемых результатов освоения образовательной программы дошкольного образования.

Финансовое обеспечение. Формирование структуры и определение объёмов финансирования на реализацию государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования осуществляются на основе нормативов финансирования образовательных услуг и включают: расходы на оплату труда работников; расходы на средства обучения, соответствующие материалы, в том числе расходные, игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, оплату услуг связи, в том числе расходов, связанных с подключением к информационной сети Интернет; затраты, связанные с дополнительным профессиональным образованием педагогических работников по профилю их деятельности; хозяйственные расходы.

Заключение. Качество работы учреждения дошкольного образования оценивается по следующим показателям: качество образовательного процесса, элементами которого являются содержание, организация, взаимодействие педагогов и детей; качество ресурсообеспечения, составляющими являются укомплектованность учреждения дошкольного образования кадрами, имеющими соответствующий уровень квалификации; материально-техническое, учебно-материальное, медико-социальное, информационно-методическое и финансовое обеспечение образовательного процесса.

Список цитируемых источников

1. Богуславская, Т. Н. Совершенствование подходов к оценке качества дошкольного образования / Т. Н. Богуславская // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Л. Н. Воронечка [и др.] ; под общ. ред. Л. Н. Воронечкой. — Минск : БГПУ, 2011. — С. 49—51.
2. Гогоберидзе, А. Г. Проблема оценки качества дошкольного образования / А. Г. Гогоберидзе // Дошкольное детство : наука — практике : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию кафедры педагогики детства и семьи, 4—5 окт. 2006 г. ; под ред. Е. А. Носовой, М. Н. Дедулевич. — Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2007. — С. 15—24.
3. Денякина, Л. М. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном учреждении: понятия, цели, инструментарий / Л. М. Денякина // Управление качеством дошкольного образования : состояние, проблемы, перспективы : материалы науч.-практ. конф., Минск, 13—14 мая 2010 г. / под ред. Г. Г. Макаренко [и др.]. — Мозырь, 2010. — С. 107—112.
4. Тарусова, Л. Г. О процедурах и методиках оценки системы управления качеством дошкольного образования / Л. Г. Тарусова // Пралеска. — 2010. — № 8. — С. 13—18.
5. Тарусова, Л. Г. Управление качеством дошкольного образования / Л. Г. Тарусова // Управление качеством образования : теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. — Минск : Зор. верасень, 2008. — С. 408—446.
6. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л. И. Фалюшина. — М. : АРКТИ, 2003. — 140 с.

УДК 373.2.015.31:316.42

Е. Н. Литвишко

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ СКАЗОК НЕМЕЦКИХ ПИСАТЕЛЕЙ БРАТЬЕВ ГРИММ

Введение. В современном европейском обществе большое внимание уделяется всестороннему развитию подрастающего поколения. Детство — это самое благоприятное время для процесса социализации и формирования основ социальной компетентности дошкольника. Семья и дошкольные учебные заведения — два основных института социализации ребёнка дошкольного возраста, в которых происходит формирование, становление и развитие нравственной, эмоциональной, познавательной, интеллектуальной, психологической, духовной сфер личности ребёнка.

Рождаясь, ребёнок становится членом общества, и то, каким гражданином своей страны он вырастет, в первую очередь зависит от родительской семьи как первого и самого главного института социализации. В дальнейшем ребёнок попадает в дошкольное учебное заведение, где знакомится с воспитателями, сверстниками, проходит определённый этап приспособления, адаптации и социализации к новым условиям жизни. Современное общество требует от дошкольных учебных заведений формировать социально компетентного, самостоятельного дошкольника, потому что основы социальной компетентности и адаптации к общественной социальной среде закладываются именно там. Ребёнок дошкольного возраста ориентируется на поведение взрослых и во всём старается им подражать, т. е. происходят определённые этапы социализации личности, вхождения в социум.

Основная часть. С середины XX века понятие «социальная компетентность» учёные рассматривали с философской, психологической, социальной, педагогической позиций. В наше время эта проблема становится всё более актуальной в исследованиях современных учёных. Большое значение имеют культурные, экономические, социальные условия существования и развития всего человечества в целом, а формирование основных черт характера, приспособление и адаптация к окружающим условиям жизни начинаются именно в детстве.

Вопросом «социальная компетентность» занимались отечественные и зарубежные учёные, среди них Н. Докторович, И. Зимняя, И. Николаеску, В. Ромек и др.

По мнению И. Николаеску, «ведущая роль в формировании социальной компетентности принадлежит среде, в которой находится личность, и социальным условиям» [1, с. 6].

Исследователь С. С. Бахтева в понятие «социальная компетентность» внесла следующие составляющие:

- «знать» — использовать знания, необходимые для осуществления социальных технологий; ценности, которые направляют использование знаний и умений;
- «уметь» — это не только способы реализации знаний, но и умение личности свободного и сознательного самоопределения как во внутреннем духовном опыте, так и во внешней социальной действительности;
- «достигать» — умение осуществлять поставленные цели в рамках культуры, закона, морали;
- «отвечать» — поведение личности соответствует требованиям, которые предъявляют к личности государство, социум, семья, профессия, и эта ответственность проявляется в умении личности осуществлять свои обязанности, права, полномочия на соответствующем социальном и культурном уровнях [2, с. 18].

В свою очередь В. Г. Ромек трактует социальную компетентность «как результат особого стиля уверенного поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять стратегию и планы поведения с учётом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекста» [3, с. 10].

Исследователь М. О. Докторович в социальной компетентности выделила следующие характерные признаки: дифференцированность и гибкость. По её мнению, дифференцированность в первую очередь касается возраста, поскольку социальная компетентность выдвигает определённый стандарт соответствия для каждого возрастного периода, т. е. то, что является признаком компетентности в дошкольном возрасте, уже не является признаком компетентности в более старшем возрасте. Гибкость проявляется, прежде всего, в отношении ситуации, под ней понимается поведение, адекватное ситуации, так как то, что является проявлением компетентности в одной ситуации, может быть проявлением некомпетентности в другой [4, с. 17].

Так, И. А. Зимней разработаны составные компоненты социальной компетентности: знаниевый, т. е. владение знаниями содержательные компетенции; мотивационный включает в себя готовность к проявлению компетентности; ценностно-смысловой, отражающий отношение к содержанию компетентности и эмоционально волевою регуляцию процесса и результата реализации компетентности; поведенческий — опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях [5, с. 208].

Главными признаками формирования социальной компетентности у детей 5—6 лет являются знания об окружающем социальном мире, в котором живет ребёнок, ознакомление с окружающими людьми и восприятие себя как личности в этом обществе, а сказка в жизни ребёнка выступает тем социализирующим средством, с помощью которого формируются основные черты характера, правила поведения в общественной среде. С помощью сказки ребёнок знакомится с природой окружающей среды (лес, поле, поляна, луг, роща, река, степь), животным и растительным миром, который окружает дошкольника, с временами года (зима, весна, лето, осень), с месяцами, с праздниками и обрядами украинского народа и других народов мира, учится жить в обществе. Все герои сказок — аллегорические образы, которые разговаривают человеческим языком. Ребёнок в определённой степени учится у своих любимых героев доброте, отзывчивости, вежливости, порядочности, поддержке, любви, но есть и отрицательные герои сказок, поэтому на поступках отрицательных персонажей детям стоит объяснить, как именно не следует вести себя в той или иной ситуации, что сделано неправильно, чего не следует делать.

Именно таким образом у дошкольников происходит формирование умений и навыков поведения в социуме, а сказка выступает тем социализирующим средством, с помощью которого у детей формируются основы социальной компетентности. После прослушивания сказки её нужно проанализировать, к содержанию прочитанного составить тематические вопросы, на которые дети смогут ответить, подобрать загадки, пословицы, поговорки, привлечь детей старшего дошкольного возраста к участию в театрализованных играх, провести с дошкольниками интегрированные занятия со сказкотерапией.

По мнению С. Русовой, «сказка и ребёнок что-то родственное, они так одно с другим срослись, это первое сознательное впечатление правды и лжи, той примитивной великой правды, которая залегает в глубоком лоне

народной души и выливается так просто в народных сказках. Здесь впервые просыпается детское внимание к людям, сочувствие к их судьбе, растёт глубокая сердечная любовь ко всему убогому, к красоте и к добру» [6, с. 203].

Сказки немецких писателей братьев Гримм — это народные сказки, которые собирались авторами на протяжении всей их жизни, записывались со слов крестьян, пастухов, пересказывались из одного поколения другому, это сказки, которые складывались на протяжении многих веков, а братья Гримм — Якоб и Вильгельм — были собирателями этих сказок, печатали иллюстрированные сборники.

Детей пятого года жизни нужно познакомить со сказкой «Горшочек каши», проведя интегрированное занятие. После прослушивания сказки или просмотра мультфильма нужно провести беседу по содержанию прочитанного, поставив ряд вопросов дошкольникам (понравилась ли сказка, кого встретила девочка в лесу, что подарила бабушка девочке, был ли горшок волшебным, что нужно было сказать, чтобы горшочек сварил кашу, какая была каша, какие волшебные слова нужно было сказать, чтобы горшочек перестал варить кашу). В своём содержании эта сказка имеет большое социализирующее влияние на развитие ребёнка, она учит, что нужно уважать людей преклонного возраста и в случае чего всегда приходиться им на помощь, делиться и помогать им. Сказка учит быть вежливым, добрым, знакомит с природой леса; у дошкольников формируется бережное отношение к еде, аккуратность, самостоятельность, ответственность.

Анализируя сказку, мы видим, что девочка была послушная, добрая, ласковая, поделилась ягодами с бабушкой, а взамен получила волшебный горшочек, который мог сам варить очень вкусную и сладкую кашу. В образе матери изображён забывчивый человек: сварив кашу, она не знала, что сказать, чтобы горшочек перестал варить, но увидев, что натворила, побежала звать на помощь свою дочь. Эту кашу смогли отведать горожане, которые ели её ещё не один день вволю.

Проводя занятие, следует вспомнить с детьми все сорта круп, из которых им дома и в дошкольном учебном заведении варят кашу, показать дошкольникам хотя бы основные крупы, из которых можно сварить кашу. Также нужно обязательно рассмотреть иллюстрации к сказке, вспомнить основные пословицы, поговорки, загадки, которые формируют бережное отношение к хлебу и еде в целом.

Детей старшего дошкольного возраста можно познакомить со сказкой «Бременские музыканты» (прочитать или посмотреть мультфильм). С помощью этой сказки у детей формируются понятия дружбы, уважения друг к другу, смекалки, взаимопомощи, взаимоподдержки, взаимовыручки, храбрости, закладываются основные правила жизни в коллективе, социуме, обществе, т. е. основы социальной компетентности.

После ознакомления со сказкой детям можно задать следующие вопросы: перечислить всех зверей, которые есть в сказке, кого встретили друзья в лесу, как они сумели прогнать разбойников, что именно понравилось в сказке. К этой сказке стоит подобрать загадки о животных, которые встречаются в сюжете.

На основе этой сказки можно создать игру-драматизацию, разыграв её по ролям, привлекая при этом детей и подобрав соответствующие костюмы, потому что здесь очень много положительных героев, которым так любят подражать в своих поступках дети. Эта сказка имеет хорошее влияние на формирование положительных черт характера личности дошкольников.

Заключение. Дошкольный возраст — это начало социализации ребёнка, а дошкольник выступает частичкой социума, социальной среды и общества, и то, как ребёнок будет развиваться в нём, зависит от семьи и дошкольного учебного заведения. Поэтому в наше время проблема формирования основ социальной компетентности имеет важную роль в становлении личности дошкольника, а сказка выступает основным социализирующим средством, с помощью которого ребёнок входит в социальный мир, начинает знакомиться с семьёй, сверстниками, общественным окружением, происходит процесс адаптации.

Список цитируемых источников

1. *Ніколаску, І. О.* Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : наук.-метод. посібник / І. О. Ніколаску. — Черкаси : ОПОПП, 2014. — 76 с.
2. *Бахтеєва, С. С.* Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дис. ... канд. пед. наук / С. С. Бахтеєва. — Казань, 2001. — 174 с.
3. *Ромек, В. Г.* Уверенность в себе: этический аспект / В. Г. Ромек // Журн. практ. психолога. — 1999. — № 9. — С. 10.
4. *Докторович, М. О.* Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М. О. Докторович ; Ін-т проблем виховання АПН України. — Київ, 2007. — 208 с.
5. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2003. — 384 с.
6. *Русова, С. Ф.* Вибрані твори / С. Ф. Русова. — Київ : Освіта, 1996. — 304 с.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Игра является самым близким, доступным и интересным для детей дошкольного возраста видом деятельности. В процессе игры активно развивается воображение, творчество, инициатива, закладываются основы личности и индивидуальности ребёнка, формируется воля и поведение. Это особая форма детской жизни, в которой осуществляется связь ребёнка с окружающей действительностью и открывается широкий простор для проявления активности самопознания и самовыражения. В игре ребёнок радуется и грустит, подчиняется и руководит, сочувствует и переживает, заботится о ком-то, живёт эмоционально насыщенной жизнью. Нет другой деятельности, которая бы предоставляла ребёнку столько свободы, возможности для проявления. Игра ассоциируется с детской непосредственностью, наивностью.

Для ребёнка игра не всегда милая забава, часто — это труд, преодоление себя. Можно сказать, что игра — это целый мир, уникальный феномен человеческой культуры. В ней усваиваются и приобретаются знания, опыт, духовные ценности и нормы нравственного поведения, присущие социальной общности или группе сверстников. Но это не простое копирование того, что видит ребёнок [1]. Малыш вносит в игру выдумку, фантазии, поэтому в ней переплетаются реальность и вымысел. Играя вместе, дети начинают строить свои взаимоотношения, учатся общению, не всегда гладко и мирно, но это путь обучения. Кроме того, в процессе совместных игр со сверстниками у ребёнка формируются важнейшие коммуникативные качества, необходимые ему в сфере общения и межличностного взаимодействия.

Высокая восприимчивость детей дошкольного возраста, лёгкая обучаемость, благодаря пластичности нервной системы создают благоприятные возможности для успешного познания окружающего мира, нравственного воспитания и социального развития личности в игре, что, в свою очередь, обеспечивает успешную социализацию ребёнка. В то же время необходимо детальное рассмотрение ресурсов детской игры и изучение тех условий, которые позволяют ей максимально эффективно воздействовать на успешную социализацию [2].

Основная часть. Под социализацией принято понимать процесс и результат развития индивида, его превращение в созидательного члена общества. Этот процесс начинается и происходит в дошкольном учреждении в ходе целенаправленного педагогически организованного воспитания [2].

Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Социализация — это двусторонний процесс, включающий в себя усвоение ребёнком социального опыта путём вхождения в социальную среду, систему социальных связей; процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счёт его активной деятельности.

Согласно Н. Смелзеру, для успешной социализации необходимо действие трёх факторов: ожидания, изменения поведения и стремления соответствовать этим ожиданиям. Формирование, по его мнению, происходит в трёх различных стадиях: стадия подражания и копирования детьми поведения взрослых; игровая стадия, когда дети осознают поведение как исполнение роли; стадия групповых игр, на которой дети учатся понимать, что от них ждёт целая группа людей.

Игра, по Дж. Миду, представляет собой деятельность, в процессе которой ребёнок, подражая взрослым, воспринимает их ценности, установки и учится исполнять определённые социальные роли [2].

Особенно значима для дошкольника сюжетно-ролевая игра, подразумевающая деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых и в обобщённой форме (в специально создаваемых игровых условиях) воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними [1].

В современных психолого-педагогических исследованиях показано, что сюжетно-ролевая игра, как и любая другая человеческая деятельность, не возникает у ребёнка спонтанно, а передаётся ему от сверстников или старших детей (братьев, сестёр), уже овладевших игровыми навыками, или от взрослых (воспитателей, родителей).

Непременным условием развития игровой деятельности является наличие достаточных знаний, расширение кругозора. Накопление игрового опыта детей обеспечивает постоянная и систематическая образовательная деятельность, осуществляемая в разных формах и методах: наблюдение, прогулки, экскурсии, чтение художественных произведений, обсуждение впечатлений, полученных детьми вне детского сада, показ видеофильмов, рассмотрение иллюстраций, репродукций картин, посещение музеев. С приобретением новых впечатлений появляются новые сюжеты игровой деятельности. Так, после посещения ветеринарной лечебницы у детей возникла идея игры «Ветеринарная аптека» для лечения домашних питомцев, но имеющихся знаний стало недостаточно, возникли вопросы. Это послужило толчком для сбора информации о лечении животных, были проведены занятия на тему «Как лечат больных животных и птиц». В результате организован цикл сюжетно-ролевых игр, объединённых одной тематикой: «Ветеринарная аптека», «Ветеринарная больница», «Скорая помощь “Айболит”».

Воспитатель должен видеть свою задачу в том, чтобы развить мышление ребёнка — освободить его от готовых схем, сделать гибким и подвижным. Выступая в роли исследователя, ребёнок самостоятельно воздействует различными способами на окружающие его предметы в целях более полного их познания и освоения. Новые знания, к которым дети стремятся, постоянно дают возможность построить новые, более сложные сюжеты. Новые впечатления побуждают к новым, не всегда характерным действиям, рождают новые идеи.

Так, проведённая экскурсия в библиотеку послужила толчком в развитии игры «Библиотека». Однако увидев, как много книг в библиотеке, встал вопрос о пополнении библиотечного фонда группы путём изготовления книг-самоделок. Результатом стала организация игры «Книжная типография», в свою очередь возникла необходимость в «редакторе», «журналистах», «писателях», «верстальщике», «переплётчике». В результате игровой деятельности с одобрением было принято решение издавать журнал группы «Самое интересное», содержащий новости недели для родителей.

Социализация ребёнка в игре успешнее проходит в разновозрастном детском коллективе или семье, в которой воспитывается несколько детей. В такой группе игра проявляется во всей своей полноте: старшие дети используют знакомые им способы развёртывания сюжета, построения игры, а младшие подключаются на доступном им игровом уровне, накапливают игровой опыт, чтобы в дальнейшем передать его другому поколению младших дошкольников. Но, посещая учреждение дошкольного образования, ребёнок в основном находится в коллективе своих сверстников, а не в разновозрастной группе. Поэтому более актуальным становится другой путь обучения игровым навыкам — через игру, специально организованную (но не навязанную) воспитателем дошкольного образования, при условии, что он активный участник этой игры, партнёр ребёнка по игре. Воспитатель дошкольного образования знакомит ребёнка с новыми способами построения игры, направляет, формирует игровые умения, создаёт условия для самостоятельной детской ролевой игры. И, конечно, в игре недопустимо принуждение со стороны взрослого, навязывание темы, игровых ролей, партнёров для играющих детей.

В целостном образовательном процессе по отношению к сюжетно-ролевой игре необходимо различать две составляющие: 1) совместная игра воспитателя дошкольного образования с детьми, в ходе которой формируются новые игровые умения; 2) самостоятельная детская игра, в которой воспитатель дошкольного образования обеспечивает условия для активизации имеющегося у детей арсенала игровых умений.

Эти составляющие присутствуют на каждом возрастном этапе, но их удельный вес изменяется в зависимости от возраста детей и степени овладения игровыми навыками [2]. Сюжетно-ролевая игра даёт эффект общего психического развития. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход ребёнка-дошкольника на новую, высшую ступень развития. Зарождаются и развиваются такие виды деятельности, как трудовая и учебная. Психологи отмечают, что в играх детей происходит действительная подготовка будущей деятельности. Они видят деятельность окружающих взрослых, подражают ей и переносят её в игру. Играя, ребёнок проходит школу своего будущего социального развития. В сюжетно-ролевой игре он моделирует социальные отношения взрослых.

По мнению Д. Б. Эльконина, конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят своё воссоздание в игре, может быть очень различным в зависимости от социальных условий жизни ребёнка: сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу. Такое практическое моделирование отношений, в которое вступают взрослые люди между собой в процессе осуществления своих реальных общественных функций, является единственно доступным для детей средством ориентации в задачах, мотивах и моральных правилах, которые реализуют взрослые в своей деятельности. На это указывал ещё Л. С. Выготский, говоря, что «игра есть арифметика социальных отношений» [1].

Заключение. Игра является сильнейшим средством включения ребёнка с систему отношений общества, которому он принадлежит, усвоения им культурных и духовных богатств [3]. Регулярное проведение совместных игр обогатит дошкольников новыми впечатлениями, будет способствовать формированию навыков социальной компетентности, даст им новый социальный опыт, который так важен для развития их личности. Дети станут более раскрепощёнными и самостоятельными, целеустремлёнными и уверенными в себе, общительными, более внимательными и заботливыми по отношению к сверстникам и взрослым, способными к взаимоотношению и сотрудничеству.

Список цитируемых источников

1. Васильева, О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-игровых игр детей / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2013. — 152 с.
2. Пятница, Т. В. Социализация дошкольника через игру : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Т. В. Пятница. — Мозырь : Белый Ветер, 2004. — 67 с.
3. Игра в жизни дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования / Е. А. Панько [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 184 с.

Л. А. Машкина,
кандидат педагогических наук, доцент
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

Введение. Психолого-педагогическое просвещение родителей в целях повышения их педагогической культуры — одно из направлений деятельности дошкольного учреждения. В настоящее время им охватываются не только семьи воспитанников дошкольного учреждения, но и все живущее в данном микрорайоне население. Педагогическая культура родителей служит основой их воспитательной деятельности. От уровня педагогической культуры родителей зависит успешность и результативность домашнего воспитания детей. Человечество давно пришло к пониманию необходимости специальной подготовки родителей к воспитанию детей. Об этом есть записи в некоторых священных книгах, а развёрнутое обоснование подобных мысли получили в трудах великих педагогов и мыслителей. Первую программу подготовки матерей к воспитанию и обучению маленьких детей дал Я. А. Коменский в книге «Материнская школа». Аналогичные мысли о зависимости семейного воспитания от подготовленности родителей высказывали Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, наши соотечественники А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев и др. Попытку осуществить практическую подготовку матерей к воспитательной деятельности сделал Ф. Фрёбель. С этой целью он создал детские сады, чтобы путём показа приёмов правильного воспитания детей повысить педагогическую культуру матерей. Эстафету великих педагогов в XIX веке подхватили многочисленные педагогические журналы, педагогические общества, которые занимались просвещением населения [1]. Исследователь Е. И. Тихеева указывала на то, что детский сад плодотворно выполнит свою задачу только в том случае, если будет работать совместно с семьёй. Она рекомендовала в детских садах проводить беседы с родителями по дошкольному воспитанию, периодически устраивать выставки детских работ, повышать их культуру.

Педагогическая культура — это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье.

Основная часть. Педагогическая культура включает несколько компонентов: понимание и осознание ответственности за воспитание детей; знания о развитии, воспитании, обучении детей; практические умения организации жизни и деятельности детей в семье, осуществление воспитательной деятельности; продуктивная связь с другими воспитательными институтами (дошкольное учреждение, школа).

Эти компоненты складывались на протяжении долгой истории человечества, но в настоящее время приобретают новое звучание. Так, на международном уровне ставится вопрос об ответственном родительстве. В законодательных актах многих стран закреплено первоочередное право родителей на воспитание своих детей. Учитывая многие распространённые в настоящее время явления, негативные для развития и воспитания ребёнка (рост внебрачной рождаемости, увеличение числа несовершеннолетних матерей, разводы, миграция населения, безработица и другие социально-экономические факторы), воспитание ответственного родительства осуществляется на всех уровнях общественной жизни, включая образование, религию, юриспруденцию, искусство. Поэтому содержание современной педагогической культуры немислимо без знаний из области этики, эстетики, права, психологии и других наук.

Как уже отмечалось ранее, XX—XXI века ознаменовались большими достижениями в области человековедческих наук. Современным родителям уже недостаточно элементарных знаний о воспитании. Необходимо просвещение в области педагогики, психологии, физиологии, генетики, коррекционной педагогики и др. Эти знания, которые обеспечат понимание закономерностей развития ребёнка, помогут учитывать его индивидуальность, особенно важны в настоящее время, когда, с одной стороны, многие семьи по-настоящему озабочены качественным воспитанием детей, с другой — в мир приходит всё больше новорождённых, отягощённых теми или иными дефектами. Современные семьи испытывают нужду в знаниях о целях, средствах и методах воспитания детей, а часто — и коррекции и компенсации их развития. Таким образом, в содержание современной педагогической культуры родителей включаются знания из многих человековедческих наук, которые помогают постижению психолого-педагогических и естественнонаучных основ современной семьи и домашнего воспитания [2].

Воспитательная деятельность в семье носит сугубо прикладной характер, поэтому важно помочь родителям приобрести практические умения самого разнообразного характера: от умения организовать семейное хозяйство до умения грамотно руководить развитием ребёнка. Для этого вводятся новые формы педагогического просвещения современных родителей (практикумы, тренинги и др.).

Решающее значение в формировании педагогической культуры имеет собственная деятельность родителей по воспитанию детей. Именно в этот период обнаруживаются те или иные пробелы в знаниях, появляется потребность в их приобретении, углублении. Родители интересуются педагогической литературой, опытом воспитания детей у друзей, родственников. Как показывают результаты социологических исследований, особенно «открыты» к педагогическому просвещению молодые родители, имеющие среднее или высшее образование.

В каждой стране сложилась своя система повышения педагогической культуры населения. В нашей стране в XX—XXI веках в течение нескольких десятилетий существовала специальная система повышения педагогической культуры населения — педагогический всеобуч. Его целью было ознакомление всего взрослого населения с основами воспитания. Педагогический всеобуч имел научно-методическое обеспечение в виде программ, учебной литературы, предназначенных для разных категорий населения. В рамках всеобуча функционировали народные университеты, включающие несколько факультетов, в том числе и педагогический (для руководителей, педагогов школ, дошкольных учреждений, родителей) [3].

Организатором деятельности дошкольного учреждения, направленной на повышение педагогической культуры населения, является заведующий, педагогический персонал учреждения, а также специалисты.

Определяя содержание и формы психолого-педагогического просвещения, коллективу дошкольного учреждения необходимо исходить из уровня подготовленности родителей к воспитательной деятельности и конкретных потребностей в повышении педагогической культуры той или иной семьи. Важно иметь в виду прагматическую направленность родителей, когда они, испытывая нехватку знаний и практических умений, обращаются за помощью к педагогам дошкольного учреждения. Педагогам, чтобы удовлетворить возникшую потребность родителей, необходимо знать их уровень образования, культуры, в том числе и педагогической, отношение к воспитательной деятельности и др. Другими словами, результативность педагогического просвещения зависит от знания педагогами конкретной семьи и адекватного подбора содержания и форм работы с родителями.

Преимущество психолого-педагогического просвещения родителей в дошкольном учреждении (по сравнению с тем, что осуществляют средства массовой информации) заключается в оперативной обратной связи. Педагог имеет возможность вовлечь родителей в диалог, выявить степень осознания ими тех или иных психолого-педагогических знаний, в случае надобности — скорректировать отдельные представления, в чём-то убедить и т. д. В ходе такого диалога возникает возможность повлиять на формирование у родителей мотивов воспитательной деятельности, побудить к педагогической рефлексии, к позитивным изменениям педагогической позиции в целом [2].

Ориентированность дошкольного учреждения на повышение педагогической культуры конкретной семьи усиливает требования к уровню психолого-педагогических знаний об особенностях возрастного развития ребёнка, закономерностях и принципах воспитания и обучения. Педагог помогает родителям использовать эти знания как руководство к действию, а не как абстракцию, оторванную от жизни. Задача педагога — придать теоретическим знаниям прикладной характер. Здесь немаловажное значение имеет привлечение родителей к самоанализу своей воспитательной деятельности, к обмену опытом с другими семьями, изучению публикаций, что в свою очередь требует поиска новых форм организации педагогического просвещения.

В передовых дошкольных учреждениях в этом отношении эффективными оказались встречи за круглым столом, вечера вопросов и ответов, заседания дискуссионных клубов, собрания в форме «Давайте знакомиться», «Порадуем друг друга», тренинговые занятия. В основе этих форм лежит работа с малыми группами, когда вовлекается 3—6 семей, имеющих сходный опыт воспитания детей и расположенных друг к другу. Практикуются и такие формы повышения педагогической культуры родителей, в которых, кроме них, принимают участие дети, педагоги и сотрудники дошкольного учреждения. Это совместные праздники, развлечения, спортивные мероприятия, спектакли, концерты, труд по благоустройству помещения дошкольного учреждения и прилегающих территорий. Ценность таких форм повышения педагогической культуры заключается в том, что они оказывают непосредственное влияние на содержание досуга семьи, помогают родителям глубже понять образовательную работу педагогов дошкольного учреждения с детьми, перенять некоторые методы и приёмы этой работы, увидеть собственного ребёнка в иной, чем домашняя, среде, системе взаимоотношений [4].

Однако не потеряли своё педагогическое значение и традиционные формы повышения педагогической культуры родителей: родительские собрания, семинары-практикумы, дни открытых дверей, консультации, родительские конференции и др. Важно только продумать их содержание таким образом, чтобы оно было созвучно опыту и потребностям родителей, привлекаемых дошкольным учреждением. В ходе предварительной работы определяется мера участия родителей в самом мероприятии (выступление с сообщением о своём опыте воспитания, оппонирование, членство в секретариате, готовящем информацию о мероприятии, решения по обсуждаемым вопросам). Чем больше родителей будет привлечено к активному участию в обсуждении проблемы, тем результативнее оно пройдёт.

В зоне особого внимания педагогического коллектива дошкольного учреждения должно быть руководство самообразованием родителей. Поэтому в библиотеке дошкольного учреждения следует иметь литературу по разным вопросам семейного воспитания, включая и журнальные статьи, компьютерные программы.

В европейских странах программы воспитания родителей реализуются в разных моделях: адлеровской, учебно-теоретической, модели чувственной коммуникации, модели, основанной на транзакционном анализе, модели групповых консультаций, христианского воспитания родителей и др. Все модели имеют свою историю, базируются на определённых теоретических положениях, а следовательно, дают родителям различные установки в воспитательной деятельности и ориентируют на ту или иную практику воспитания детей. Общим для указанных выше моделей является исходное положение, согласно которому общество и сами родители могут помочь себе стать лучше, а это — важнейшая предпосылка успешного домашнего воспитания [5].

Заключение. Семья и дошкольное учреждение дают ребёнку определённый социальный опыт, но только во взаимодействии друг с другом они создают оптимальные условия для социализации детей. Поэтому педагогическому коллективу необходимо быть чутким к запросам семьи, компетентным в решении современных задач воспитания и образования.

Сотрудничество педагогов и родителей позволяет лучше узнать ребёнка, посмотреть на него с разных позиций, увидеть в разных ситуациях, следовательно, помочь в понимании его индивидуальных особенностей, развитии способностей ребёнка, в преодолении его негативных поступков и проявлений в поведении, формирование ценных жизненных ориентиров.

Главной ценностью педагогической культуры является ребёнок: его развитие, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав человека. Чтобы родители могли грамотно воспитывать детей, необходимо повышать их педагогическую культуру. В целях достижения высокого уровня воспитанности детей необходимо сотрудничество детского сада и семьи, взаимодополняющее, взаимообогащающее влияние семейного и общественного воспитания.

Список цитируемых источников

1. История дошкольной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Л. Н. Литвина. — М. : Просвещение, 1989. — 352 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М. : Академия, 2000. — 416 с.
3. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000. — 232 с.
4. Соколова, В. Н. Отцы и дети в меняющемся мире : кн. для учителей и родителей / В. Н. Соколова, Г. Я. Юзефович. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
5. Пониманская, Т. И. Дошкольная педагогика : учебник / Т. И. Пониманская. — Киев : Академвыдав, 2015. — 448 с.

УДК 372+372.3(045)

Н. Н. Миськова

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Введение. Утверждение государственного стандарта начального общего образования ставит более высокие требования к подготовке детей к обучению в школе. Современная школа требует от ребёнка высокой работоспособности, сложных форм умственной, аналитико-синтетической деятельности, развитых морально-волевых качеств. Вместе с этим необходима и так называемая специальная подготовка к усвоению тех предметов, которыми ребёнок должен овладеть в начальных классах. Рассматривая вопросы формирования готовности к обучению в школе, учёные А. Богуш, М. Вашуленко, А. Маркова, Ф. Сохин подчёркивают острую необходимость целенаправленной систематической работы по общей и речевой подготовке ребёнка к обучению в школе, ведь речевое развитие личности является одним из важнейших показателей её целостности и самодостаточности.

Основная часть. Учёные рассматривают понятия «речевая подготовка» и «речевая готовность детей к обучению в школе». Речевая готовность детей к обучению в школе, по мнению А. Богуш, включает следующие компоненты: знания об окружающей действительности; содержательная сторона речи; уровень развития речевых навыков (достаточный словарь, правильное звукопроизношение, грамматическая правильность речи, диалогическая и монологическая речь); высокая речевая активность детей; качество разговорной речи; овладение элементарными оценочно-контрольными действиями в сфере речевой деятельности [3].

Исследователь Л. Калмыкова отмечает, что понятие «речевая подготовка» используется в двух значениях: 1) общая речевая подготовка — развитие навыков устной речи, навыков использования единиц языка для мышления, общения; 2) специальная языковая (речевая) подготовка — первоначальное осознание знаковой системы языка, формирование основы специальных умений в области чтения, письма, анализа языковых явлений.

Поскольку формирование речевой подготовки детей к школе охватывает период пребывания детей в дошкольном учреждении, содержание данной работы определяется Базовым компонентом дошкольного образования и действующими программами [1]. Таким образом, планируя работу по формированию специальной речевой подготовки детей старшего дошкольного возраста, следует ориентироваться на результаты образовательной работы, указанные в содержательной линии «Речь ребёнка» Базового компонента дошкольного образования: «Различает речевые и неречевые, близкие и похожие звуки родного языка; имеет развитый фонематический слух и речевое дыхание; регулирует темп речи и громкость голоса в зависимости от ситуации; обнаруживает неточности в произношении звуков в словах и употреблении ударения; использует языковые, интонационные и неречевые средства выразительности. Осуществляет звуковой и слоговой анализ слов; выделяет гласные, согласные, твёрдые, мягкие звуки, ударение в словах; различает слова «звук», «буква», «слово», «слог», «предложение»; составляет предло-

жения, выделяет последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах; знает алфавитные названия букв; владеет двигательными навыками, необходимыми в дальнейшем для обучения письму».

В образовательной программе [2] для детей от двух до семи лет определены следующие образовательные речевые задачи для работы с детьми шестого года жизни: способствовать осознанию ребёнком речи путём практического осознания элементов языка (предложение, слово, слог, звук, буква); учить различать гласные и согласные (твёрдые и мягкие) звуки речи; осуществлять звуковой анализ слов по схемам и фишкам; учить алгоритму осознанного чтения слогов, слов в пределах изученных букв; готовить руку ребёнка к письму.

Стоит отметить, что программой определено формирование умения частичного звукового анализа слов (выделение первого, а впоследствии — и последнего звука в слове; придумывание слов с заданным звуком: в начале, середине, конце слова, установление последовательности звуков в слове, определение их количества с помощью нейтральных фишек) у детей пятого года жизни.

В научных трудах, статьях педагогов и психологов указывается, что обучение грамоте — сложная аналитико-синтетическая деятельность. Чтобы овладеть процессом чтения, необходимо различать звуки в словах, соотносить букву со звуком, уметь сочетать одну букву с другой и, соответственно, произносить, понимать прочитанное. Готовы ли дети шестого года жизни к такой деятельности?

Ответ на вопрос о готовности детей к обучению грамоте находим в трудах физиологов и психологов. По данным Н. Красногорского, после пяти—шести лет у детей в коре головного мозга образуются условно рефлекторные функции чтения и письма.

Речевая деятельность человека невозможна и теряет всякий смысл без нужды (мотива). Следовательно, при обучении грамоте деятельность детей должна быть вызвана потребностями и мотивами, близкими и понятными им. По данным Л. Божович, в старшем дошкольном возрасте у детей меняется отношение к учебной деятельности. Ребёнок в возрасте пяти-семи лет стремится к учёбе как к обязательной, серьёзной деятельности трудового типа, важной не только для него, но и для окружающих взрослых.

Важным мотивом обучения детей этого возраста является познавательный интерес, а в обучении грамоте — интерес к печатному слову: узнать, что написано под картинкой, прочитать отгадку и т. п. Как подчеркивает А. Богуш, дети должны осознать и более отдалённую цель: научиться читать, чтобы подготовиться к школе. Основная составляющая современной системы обучения грамоте — сознательное усвоение детьми этого процесса: каждый звук и его буквенное обозначение дети должны воспринимать вполне осознанно [4]. Согласно звуковому аналитико-синтетическому методу, обучение чтению слогов происходит в такой последовательности: 1) обратные слоги (ам, ум, ом); 2) прямые слоги с твёрдым согласным (ма, мо, му, ми); 3) закрытые слоги с твёрдым согласным (мак, рак, сом); 4) прямые и закрытые слоги с мягким согласным (ле, лес); 5) закрытые слоги с мягким согласным в конце (соль); 6) сочетание слогов: прямого и закрытого (пи-сал, нит-ка); 7) слоги с стечением согласных (стол).

Чтобы избежать ошибок, при обучении чтению, воспитатель должен широко использовать приёмы звукового анализа.

Не менее важной является работа по обучению детей выделять предложение из речевого потока, определять количество и порядок слов в предложении, составлять схему (запись предложения) и предложение по схеме. Овладению данными навыками способствует последовательность использования следующих приёмов: моделирование предложения с помощью брусочков, дощечек и призм из материала для строительных игр; «чтение» смоделированных предложений; изменение местоположения использованных элементов строительного материала в пределах предложения, «чтение» нового предложения; распространение предложения за счёт введения новых слов и обозначение их в модели предложения.

После осознания данных навыков детьми на основе манипуляций и моделирования с помощью строительного материала следует осуществлять ту же работу с применением разноцветных пуговиц, камешков, геометрических фигур, счётных палочек разного цвета, нитей. «Записывать предложения» таким образом стоит на индивидуальных фланелеграфах.

Исследователь Ш. Амонашвили советует «записывать» слова кружочками, что способствует формированию навыков звукового анализа слова. Педагогический опыт в данном направлении убедил, что эти виды работы интересны и доступны для детей пятого года жизни, положительно влияют на формирование специальной речевой подготовки детей в старшем дошкольном возрасте.

В педагогической науке обозначены следующие инновационные методики раннего обучения детей грамоте: методика раннего обучения чтению в семье Никитиных; методика раннего обучения детей грамоте в материнской школе В. Лищука; методика раннего обучения чтению М. Зайцева; методика обучения грамоте Л. Шелестовой.

Среди зарубежных методов обучения детей дошкольного возраста элементам грамоты выделяют: обучение грамоте по методу Марии Монтессори; обучение детей читать по методике Жана-Овида Декроли; методика раннего обучения детей грамоте Глена Домана; методика Сесиль Лупан.

Среди всего разнообразия предлагаемых методик следует выбрать то, что подходит детям определённой группы, близко воспитателю, вызывает интерес, стимулирует активность воспитанников. И на чём бы ни остановился выбор педагога, следует помнить главное правило, важнейший принцип работы, заповедь педагогической деятельности воспитателя: «Не навреди».

В программе развития ребёнка дошкольного возраста «Я в мире» обозначены условия обучения чтению: индивидуальные возможности воспитанников, их желания; чётко сформировано у ребёнка желание научиться чи-

тять; согласования желания ребёнка с пожеланиями родителей; обучение чтению происходит во время индивидуальной работы с ребёнком, а не во время фронтальных форм взаимодействия [5].

Заключение. Специальная речевая подготовка детей шестого года жизни — важное условие формирования общей готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, которое будет происходить успешно лишь при условии учёта принципов, содержания, методов и приёмов обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. — 2012. — № 7. — С. 3—23.
2. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. : Г. В. Беленька [та інш.] ; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — 304 с.
3. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богуш [та інш.]. — Київ : Вища шк., 1992. — 368 с.
4. *Богуш, А. М.* Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. — Київ : Вища шк., 2007. — 542 с.
5. *Гончаренко, А. М.* Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посібник до базової програми розвитку дитини дошкіль. віку «Я у світі». — Київ : Світич, 2009. — 160 с.

УДК 372.3.034

Е. А. Михасёва

Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Система образования претерпевает постоянные изменения, связанные с поиском новых методов и методик реализации образовательного процесса, направленного на формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося, важным компонентом которой является нравственная и эстетическая воспитанность [1]. Все виды искусства близки детям, и они с удовольствием рисуют, поют, слушают сказки, участвуют в театральных представлениях. Музыка, как вид искусства, способствует приобщению ребёнка к общечеловеческим и национальным ценностям, мировой музыкальной культуре и тесно связана с воспитанием эстетического вкуса (чувства прекрасного). Важнейшей задачей педагога-музыканта является передача культурного наследия, накопленного человечеством, способов преобразования окружающей действительности, посредством которых происходит самореализация, самоопределение личности. Актуальность изучения влияния музыкального искусства на нравственную воспитанность дошкольников связана с недостаточным уровнем развития их культуры. Цель нашего исследования состоит в определении условий и принципов организации предметно-развивающей среды на музыкальных занятиях с детьми дошкольного возраста, способствующих повышению нравственной воспитанности детей.

Основная часть. Формирование личности ребёнка обусловлено факторами его развития: наследственностью, средой, воспитанием, где среда играет значимую роль. Понятие «среда» рассматривается в широком и узком смысле. В широком смысле — это условия, создаваемые государством и обществом, национальные традиции и культура, природные и климатические условия жизни ребёнка, направленные на его социализацию. В узком смысле — это непосредственное окружение малыша: предметы, материалы, помещения, взрослые и дети, нормы общения и взаимодействия в коллективе и пр. Благодаря материальному и духовному оснащению среды дошкольник познаёт мир, культуру, обычаи, правила поведения. Следует отметить стихийный характер её воздействия на становление личности, приводящий к определённым трудностям в осуществлении образовательного процесса. Немаловажным в устройстве жизни воспитанников в группе становится умение педагога грамотно организовать обстановку, направить её на развитие и воспитание ребёнка, потому что в силу возраста и отсутствия опыта малыш не может сам определить эффективность влияния окружения на него [2]. Многие педагоги и психологи указывают на значимость среды в воспитании ребёнка как условия формирования личности. Очевидно, что усвоение одного и того же содержания воспитанниками одного возраста не даёт единого уровня нравственно-эстетического развития. Причины скрыты и в наличии опыта у детей, и в уровне развития их способностей, и в организации образовательного процесса, включающего такие важные его составляющие, как условия, содержание, методы, формы, компетентность педагога, предметно-развивающая среда, средства образования, репертуар и др.

Нравственное воспитание в Республике Беларусь является одним из важнейших компонентов образовательного процесса, направленного на воспитание таких качеств личности ребёнка, как уважение, дружба, отзывчивость, забота, патриотизм, сочувствие, трудолюбие и др. Уже в раннем детстве закладываются предпосылки

формирования морального сознания, которые получают своё логическое продолжение в дошкольном возрасте. Становлению основ нравственности ребёнка способствует развитие его эмоционально-чувственной сферы посредством музыкального искусства. «Музыка способна открыть перед юным существом самые тончайшие чувства и образы, и искусство учителя состоит в том, чтобы помочь детям душевно откликнуться на них, вызвать желание быть причастным к миру Добра и Красоты» [3, с. 12]. Музыкальные произведения содействуют накоплению нравственного опыта, эстетического отношения к окружающему миру. Проектирование образовательного процесса музыкальным руководителем требует соблюдения определённых условий, направленных на обеспечение целенаправленности образовательного процесса, гарантирующих единство воспитательных воздействий, предполагающих тщательный подбор содержания образования. Так, одним из компонентов деятельности музыкального руководителя является организация предметно-развивающей среды на занятиях.

Под предметно-развивающей средой следует понимать организованную обстановку пространства предметами и игровыми материалами, направленными на развитие детей. Музыкальная предметно-развивающая среда включает: предметы и игровые материалы, учебно-методические пособия, детские шумовые и музыкальные инструменты, игры, озвученные игрушки, магнитофоны и музыкальные центры, инструменты «живого звука» (баян, фортепиано), макеты музыкальных инструментов (балалайки, гитары, дудочки, клавиатуры фортепиано), разнообразные атрибуты (султанчики, ленточки, платочки, колечки, мячи), портреты композиторов, картинки с изображением инструментов, разнообразные кукольные театры (в зависимости от использованных видов кукол и способа управления ими: перчаточные, марионеточные, пальчиковые, тростевые, конусные).

Предметно-развивающая среда на музыкальном занятии способствует эмоционально-ценностному, личностному, познавательному развитию ребёнка, обеспечивает его возможностью выбора деятельности, соответствующей интересам, и возможностью взаимодействия со сверстниками. Исходя из функций развивающей среды, сформулируем условия её организации (таблица 1) [4]:

Т а б л и ц а 1 — Условия организации развивающей среды на музыкальном занятии

Функция	Условия организации
Развивающая	<ul style="list-style-type: none"> – соответствие возрастному развитию воспитанников и направленность на адекватную оценку перспектив развития их способностей (от «зоны актуального» к «зоне ближайшего развития»); – доступность предметов и материалов как для самостоятельной деятельности детей, так и с помощью взрослого; – развитие познавательной активности детей
Информационная	<ul style="list-style-type: none"> – ознакомление с предметами окружающего мира; – обогащение культурного, нравственно-эстетического опыта дошкольников;
Психологическая	<ul style="list-style-type: none"> – создание положительного эмоционального фона в группе; – содействие комфортным взаимоотношениям воспитанников в процессе взаимодействия
Стимулирующая	<ul style="list-style-type: none"> – развитие мотивационной сферы дошкольника; – творческий подход педагога к организации развивающей среды
Воспитывающая	<ul style="list-style-type: none"> – создание воспитывающих ситуаций, мотивирующих детей к нравственным поступкам и действиям; – личный пример взрослого как образца поведения для ребёнка; – эстетическое оформление окружающей среды
Организационная	<ul style="list-style-type: none"> – организация деятельности детей, педагогическая компетентность и творческие способности педагога в проектировании образовательного процесса

При организации предметно-развивающей среды музыкальным руководителем на занятиях необходимо учитывать следующие принципы воспитания: установление субъект-субъектных взаимоотношений, психологически комфортного микроклимата в коллективе; учёт возрастных и индивидуальных особенностей развития и интересов детей; реализацию интеграции различных видов искусств, усиливающих эмоциональное восприятие музыкальных произведений ребёнком; внесение элементов новизны, направленных на расширение музыкального опыта дошкольников. Принципы воспитания определяются положениями личностно ориентированного подхода, гуманистических тенденций развития образования, учётом индивидуальности развития ребёнка.

Заключение. Современное общество требует от системы образования не только подготовки высококвалифицированного специалиста, но и воспитания морально устойчивой личности, руководствующейся нравственными убеждениями в своих действиях. Именно воспитанность является важным условием благоприятного сожительства людей. Дошкольное детство — сензитивный период формирования основ нравственного поведения личности. В учреждениях дошкольного образования создаётся среда, в которой происходит целенаправленный систематический образовательный процесс. Компетентный и грамотный подход музыкального руководителя в решении данного вопроса существенно влияет на результат образовательного процесса. Организация предметно-развивающей среды на музыкальных занятиях, как одно из

условий нравственного воспитания дошкольников, обеспечивает поддержку педагогу в решении задач образовательного процесса.

Нравственное формирование личности продолжается на протяжении всей жизни человека, но его основы закладываются в детстве. Музыкальное искусство способствует становлению духовных и моральных качеств ребёнка. Во взаимодействии педагогов и родителей создаются условия для гармоничного развития детей — носителей культуры своей страны.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. // Национальный реестр правовых актов Респ. Беларусь, 2011 г., № 13, 2/1795.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. для студентов учреждений сред. проф. образования / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 13-е изд. — М. : Академия, 2012. — 416 с.
3. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кинарская [и др.] ; под ред. Г. М. Цыпина. — М. : Академия, 2003. — 368 с.
4. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. — СПб. : Питер, 2013. — 464 с.

УДК 373

Л. А. Мындыкану

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Рост национального самосознания в современном обществе, стремление понять и познать историю, культуру своего народа в целях возрождения, сохранения и развития исторического опыта народа определяют актуальность проблемы формирования этнических представлений у детей дошкольного возраста. Особую роль в социальном развитии детей дошкольного возраста, как указано в Учебной программе дошкольного образования, играет формирование у воспитанников «первоначальных представлений о мире и родном крае, отношения к ним, воспитание нравственности, патриотических чувств, приобщение к общечеловеческим ценностям, национальным культурным традициям, сопричастности к современным событиям» [1. с. 3]. Как считал Л. С. Выготский, специфика развития ребёнка не подчиняется действию биологических законов, а подчиняется действию общественно-исторических законов. Учёный А. В. Мудрик, исследуя факторы социализации воспитания, пишет о необходимости учёта этнических особенностей при определении конкретных задач и содержания образования, так как именно в процессе обучения происходит формирование мировоззренческих, социальных, идеологических, нравственных и других качеств личности [2], поэтому учёт этнических особенностей в построении образовательного процесса в современном понимании — это психолого-педагогические условия, которые способствуют осознанию ребёнком своего места среди людей, в социокультурном пространстве, в процессе овладения культурными способами познания, характерными для данного этноса. Рассматривая этот вопрос, следует напомнить, что этнос — это особый вид социальной общности, члены которой объединены общей территорией проживания, общим языком, культурой и особенностями психического склада [3]. Обогащение представлений о своём этносе, формирование соответствующих культурно-ценностных ориентаций с построением на этой основе личностно-позитивных отношений к представителям своего и других этносов, способствуют развитию основных содержательных компонентов национального самосознания ребёнка дошкольного возраста.

Основная часть. При организации образовательного процесса, имеющего целью формирование этнических представлений у детей дошкольного возраста, необходимо учитывать возрастные закономерности становления этнических представлений как когнитивной подсистемы этнического (национального) самосознания. По словам Ж. Пиаже, представления о собственной этнической принадлежности начинают складываться у ребёнка в возрасте 5—7 лет.

На основе анализа психолого-педагогических исследований можно констатировать, что в дошкольном возрасте от 5 до 6 лет у ребёнка наиболее интенсивно развиваются не только все психические процессы, необходимые для обучения, но и складываются его эмоциональная, нравственная и мотивационная сферы, закладываются мировоззренческие основы. Идёт процесс ориентации личности на социальные отношения в мире взрослых, осознания себя в окружающем мире, этнической самоидентификации, что даёт основание предположить, что период от 5 до 6 лет является наиболее оптимальным для начала целенаправленного формирования этнических представлений.

Анализируя различные научные подходы к понятиям «этнос», «этнические представления» с позиции философии, этнопсихологии, этносоциологии, этнологии с учётом специфики дошкольного детства и задач развития

воспитанников, определённых учебной программой дошкольного образования, в рамках нашего диссертационного исследования предпринята попытка рассмотреть вопрос формирования этнических представлений у детей старшего дошкольного возраста в педагогическом аспекте.

Этнические представления детей дошкольного возраста от 5 до 6 лет, на наш взгляд, определены таким же системным и структурным характером, какой имеет само понятие «этнос», т. е. они могут быть сформированы, если включают в себя: а) антропологические представления; б) географические представления; в) культурно-исторические представления; г) представления о национальном характере. Результатом формирования этнических представлений должно стать не только овладение определёнными знаниями и представлениями, но и развитие эмоционально-ценностной отзывчивости, умения и желания активно проявлять инициативу в деятельности этнокультурного содержания, что в своей совокупности послужит основой в приобщении ребёнка к культуре своего народа; формированию доброжелательного отношения к представителям разных этнических групп; развитию устойчивого интереса к познанию и принятию иных культурных национальных ценностей; формирования национального самосознания.

Следовательно, в рамках нашего исследования *этнические представления* — это эмпирический уровень творческого присвоения опыта об антропологических, географических, культурно-исторических и психологических особенностях этноса, характеризующийся эмоционально-ценностным и деятельностным проявлениями.

Таким образом, возникает необходимость в опытно-экспериментальной проверке модели формирования этнических представлений у детей от 5 до 6 лет в условиях учреждения дошкольного образования.

Методологическую основу экспериментального исследования составили следующие научные теории: философские концепции о содержании понятия «этнос» Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилёва, С. М. Широкогорова; научные подходы в изучении этнографии белорусов В. С. Титова, Е. С. Дубенецкого; научные подходы В. А. Кривошеева к актуальности этнокультурного компонента в отечественной образовательной системе; положения культурно-исторической теории развития личности Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Б. Запорожца; идеи народности в воспитании Г. Н. Волкова, С. П. Комаровой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Т. С. Жлобы; современные концепции воспитания и социализации личности Б. Г. Ананьева, З. Н. Богуславской, В. И. Журавлёва; теории социальной идентичности Г. Тэджфела; научные подходы Н. Н. Поддьякова, В. И. Логиновой об особенностях формирования системы знаний у детей дошкольного возраста; концепция этнического самосознания В. Ю. Хотинец.

Заключение. Изученный опыт работы учреждений дошкольного образования, анализ программно-планирующей документации учреждения дошкольного образования, анкетирование педагогов и родителей, наблюдение за детьми в процессе деятельности, беседы с воспитанниками, педагогическое диагностирование уровня сформированности этнических представлений у воспитанников показал, что этнические представления детей от 5 до 6 лет находятся на уровне неосознанности и фрагментарности, не проявляется интерес к познанию и накоплению сведений об окружающей (этнической) среде.

Это даёт нам основание предположить, что процесс формирования этнических представлений у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если

- актуализированы педагогические условия, обеспечивающие этносодержательный компонент в разных видах детской деятельности;
- методы направлены на развитие познавательной активности к этнокультурному наследию своего народа;
- процесс формирования складывается из последовательно выстроенных этапов (эмоционального восприятия материала, осмысления, активного творческого воспроизведения).

Таким образом, процесс формирования этнических представлений у детей старшего дошкольного возраста нами рассматривается как целенаправленная образовательная деятельность, сориентированная на творческое получение детьми этнических представлений в специально созданных для этого условиях учреждения дошкольного образования. Для определения критериев и показателей оценки качественного анализа сформированности этнических представлений произведена условная операционализация понятия «этнические представления».

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования : утв. М-вом образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 265 с.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : Педагогика, 2007. — 289 с.
3. Бромлей, Ю. В. Современные проблемы этнографии (Очерки теории и истории) / Ю. В. Бромлей. — М. : Наука, 1981. — 390 с.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В КИТАЕ

Введение. Музыка для детей дошкольного возраста — это вид искусства, отражающий жизнь и передающий мысли и чувства детей с рождения. Она передаёт ощущения, переживания, проявления и творчество детей в отношении музыки. Музыкальное образование детей дошкольного возраста — это практическая обучающая деятельность, в качестве содержания которой выступает детская музыка. Оно представляет собой результат слияния детского музыковедения и дошкольной педагогики с ярко выраженной практической составляющей. Музыкальное образование в Китае реализуется в соответствии с особенностями физиологического и психологического развития детей дошкольного возраста, способствует гармоничному физическому, умственному, эмоциональному развитию, формированию характера, социализации и т. д.

Основная часть. Основные цели и содержание дошкольного образования в Китае определены нормативным документом Министерства образования Китайской Народной Республики — «Педагогическое руководство для детских садов»: 1) дошкольное образование должно последовательно претворять в жизнь государственную образовательную политику, опираться на принципы гармонии, способствовать разностороннему развитию личности ребёнка: физическому, умственному, нравственному и эстетическому развитию; 2) содержание дошкольного образования представлено пятью областями знаний: здоровье, общественные науки, естественные науки, язык и искусство [1]. Однако учебные программы дошкольного образования в Китае не унифицированы для всей страны. Каждый детский сад в соответствии с пятью областями знаний разрабатывает собственный учебный план и осуществляет в соответствии с ним дошкольное образование.

В то же время в «Педагогическом руководстве для детских садов» обращается внимание, что при реализации содержания дошкольного образования необходимо в полной мере учитывать методы и особенности обучения дошкольников, придавать особое значение комплексному и развлекательному характеру обучения, связи обучения с реальной жизнью, игрой [1]. Именно поэтому в Китае в музыкальном обучении дошкольников используется в основном игровой метод, который позволяет детям учиться в процессе игры. Представим недельное расписание занятий в младшей группе (3—4 года) детского сада в районе Бэйхай Пекина (рисунок 1). Музыкальные игры проводятся четыре раза в неделю с очерёдность: в первую и вторую половину дня [2; 3].

День \ Время	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
	Утренняя зарядка (7:30)				
До обеда (8:00—11:20)	Счёт	Язык	Естественные науки	Языковая игра	Общественные науки
	Изобразительное искусство	Музыкальная игра	Изобразительное искусство	Музыкальная игра	Индивидуальное развитие
Обед — дневной сон (11:40—13:30)					
После обеда (13:30—15:30)	Естественные науки	Индивидуальное развитие	Труды	Конструирование	Музыкальная игра
	Спортивная игра	Интеллектуальная игра	Музыкальная игра	Рукоделие	Итоги недели
Возвращение домой (16:00)					

Рисунок 1 — Расписание занятий в младшей группе

В расписание занятий детских садов Китая включается только название предмета «Музыкальная игра», а тему и содержание определяет воспитатель. Такой подход даёт возможность педагогу выбрать те музыкальные произведения, которые больше нравятся детям. Музыкальные занятия детей дошкольного возраста включают: пение, развитие чувства ритма, воспитание умения наслаждаться музыкой и т. д.

Умение наслаждаться музыкой способствует развитию у детей способности восхищаться, эстетического вкуса; расширению детского музыкального кругозора; обогащению детского эстетического музыкального опыта,

а также формированию заинтересованности в восприятии и выражении прекрасного. Музыкальные произведения для детского прослушивания должны соответствовать возрастным особенностям проявления детских эмоций, интересам и предпочтениям детей. Как правило, основной музыкальный учебный материал в младших группах составляют детские песни. Дети, которые только начали ходить в детский сад, любят песенки про животных, где встречается имитация звуков, издаваемых этими животными. Инструментальная музыка для детей в младшей группе должна представлять простой, ясный образ, имитировать какой-нибудь звук (например сигнальный горн, топот лошадиных копыт, писк птенца, гудок поезда, клаксон автомобиля), так как именно такие произведения привлекут внимание детей. Во время прослушивания музыкального произведения педагог может использовать движения, картинки, иллюстрации, анимации, видео и другие средства визуализации образа. В процессе объяснения используются сказочные и реалистичные истории, игра-инсценировка. В младшей группе на музыкальных занятиях предпочтение отдается в основном музыкальным произведениям, которые построены на игровом сюжете, поскольку для детей младшего дошкольного возраста слушание музыки, наслаждение ею происходят в процессе игры под музыку [4].

Например, песенку «Мыльные пузыри» можно разучить на двух занятиях (рисунок 2). На первом занятии воспитатель вовлекает детей в игру с мыльными пузырями. Во время игры дети выполняют разнообразные действия:

吹泡泡

1 = A $\frac{3}{4}$ 莫扎特曲

1 2 | 3 4 2 3 1. 2 3 | 4 5 3 4 2. 5 4 | 3 4 2 3 1. 2 3 |

2 3 2 1 7 1 7 6 5 7 1 2 | 3 4 2 3 1. 2 3 |

4 5 3 4 2. 3 4 | 5 1 7 7 6 6 5 4 6 5 4 2 | 2. 3 2 1 ||

Рисунок 2 — Схема песенки «Мыльные пузыри»

1) когда воспитатель выдувает только один пузырь, дети выполняют ряд заданий: увидев, что пузырь лопнул, поднять руку, симитировать звук «пха» (соответствие русскому «хлоп»);

2) когда воспитатель выдувает много пузырей — действия детей: выбрать среди пузырей свой; когда выбранный пузырь лопается, произнести звук «пха» (соответствие русскому «хлоп»); пока выбранный пузырь летает, долго тянуть звук «му»; последовательно производить действия (пока выбранный пузырь летает — тянуть звук «му», когда выбранный пузырь лопается — произносить звук «пха»);

3) при выдувании множества пузырей необходимо выполнить сочетания звуков и действий: пока выбранный мыльный пузырь летает, нарисовать двумя руками в воздухе кружок; когда пузырь лопается, сложить руки в форме листиков для цветка (ладонями вверх, основания левой и правой ладоней соединить под подбородком, таким образом, получается, что лицо — цветочек, а руки под подбородком — листики); пока выбранный мыльный пузырь летает, нарисовать двумя руками в воздухе кружок и тянуть долгий звук «му»; когда пузырь лопается, сложить руки в форме листиков для цветка и произнести звук «пха».

На втором занятии учитель вводит в музыку движения, освоенные на первом занятии: воспитатель вместе с детьми слушает песенку и выполняет движения: от неполного такта к первому такту — нарисовать двумя руками в воздухе маленький кружок, сложить руки в форме листиков для цветка, изобразить маленький мыльный пузырь. На втором и третьем тактах повторяются движения первого такта. На четвертом и пятом тактах дети двумя руками в воздухе рисуют большой круг, затем складывают руки в форме листиков для цветка, изображают большой мыльный пузырь. На седьмом и восьмом тактах повторяются движения четвертого и пятого. Таким образом, в течение двух занятий, работая с песенкой «Мыльные пузыри», дети смогли наблюдать летающие и лопающиеся в воздухе мыльные пузыри, делать похожие движения, произносить похожие звуки, а затем в сочетании с музыкой (на примере знакомой им жизненной ситуации выдувания мыльных пузырей) дети, играя на уроке с воспитателем в музыкальную игру, обогатили свой первоначальный музыкальный опыт.

Заключение. Музыкальное образование дошкольников в Китае осуществляется в процессе игровой деятельности, которая позволяет обогатить знания и умения в области музыки. Из этого следует, что только органичное сочетание детского музыковедения и дошкольной педагогики позволяет в полной мере реализовать основную цель детского музыкального образования, способствует разностороннему и гармоничному развитию детей.

Список цитируемых источников

1. Порядок работы детских садов : Декрет М-ва образования КНР № 39 от 9 марта 1996 г. // Государственный комитет образования Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.yzshuo.com/index/iarticle?articleid=128> — Дата доступа: 25.12.2016 (перевод с китайского).

2. Ван Ин. Дошкольное музыкальное образование. — Чунцин : Юго-запад. пед. ун-т, 2002. — С. 78—134 (перевод с китайского).
3. Ван Сюйтин. Дошкольное музыкальное образование. — Пекин : Центр. ун-т радио и телевидения, 2014. — С. 137—139 (перевод с китайского).
4. Го Ицинь. Руководство по образовательным мероприятиям в сфере искусства для дошкольников. — Шанхай : Ун-т Фудань, 2008. — С. 80—100 (перевод с китайского).

УДК 373.2

Г. А. Никашина,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время развитие творческого потенциала детей от 3 до 6 лет приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением эмпирических поисков и научно-теоретических исследований. Это вызвано тем, что в условиях современного общества дошкольное детство выполняет как прикладную функцию, обеспечивающую воспроизводство наличных социальных структур опыта, так и культуротворческую, которая является порождающим и производящим началом человеческой истории и обладает уникальным культуросозидательным потенциалом (А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев). Однако культуросозидательный потенциал детства, открывающий огромные резервы творческих способностей ребёнка, не всегда в достаточной мере востребован педагогами в условиях образовательного процесса учреждения дошкольного образования. В этой связи в дошкольном образовании ценностно-целевые ориентиры обусловлены развитием и расширением творческих возможностей детей, овладением ими способами мышления и деятельности, а также созданием условий для детского интеллектуально-творческого самовыражения.

Основная часть. Анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме развития творческого потенциала показал, что единого взгляда в среде исследователей на его определение пока не существует. В частности, творческий потенциал определяется как интеллектуально-творческая предпосылка к творческой деятельности (Д. Б. Богоявленская [1]), как родовое свойство человека, способность к продуцированию нового, как интегральное динамичное личностное образование (А. И. Савенков [2]). По мнению А. М. Матюшкина, творческий потенциал представляет собой интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении человека к творчеству. В своей концепции исследователь отмечает, что высокий творческий потенциал и общая предпосылка творческого развития человека представляют собой одарённость, а исследовательская активность ребёнка обеспечивает непроизвольное открытие мира им самим и лежит в основе его творческого развития [3].

Следует отметить, что в психолого-педагогической науке сложилось устойчивое мнение о том, что основанием для развития творческого потенциала личности ребёнка является процесс деятельности, в основе которой лежат способы творческих действий, подчинённые конкретным целям и осуществляемые в определённых условиях.

Рассмотрим их сущность поэлементно.

С позиций философии действие — это структурная единица деятельности, для которой характерны направленность на достижение определённой осознаваемой цели, произвольность и преднамеренность индивидуальной активности человека [4]. В психологии действие трактуется как процесс взаимодействия с каким-либо предметом, в котором достигается заранее определённая цель. Это произвольный акт, подчинённый представлению о результате. В его структуре выделяют такие составные части, как принятие решения; реализация; контроль и коррекция, именуемые как ориентировочная, исполнительная и контролирующая [5]. По мнению исследователей, существуют разные виды действия. В частности, по характеру познавательной деятельности (по форме психического отражения): перцептивные, мнемические, мыслительные (аналитические, сравнительные, обобщающие) (А. Н. Леонтьев); по уровню овладения (внешние (практические) и внутренние (умственные) (П. Я. Гальперин); по функциональным особенностям (планирующие, исполнительские, контролирующие, оценочные); по отношению к проблеме (ставящие проблему, открывающие выход из неё) (А. А. Люблинская); по виду деятельности (игровые, учебные, трудовые и др. действия). Сущность творческих действий выражается в том, что ребёнок находит иные, вариативные решения при выполнении знакомых заданий на основе использования известных способов в незнакомой ситуации. Они представляют собой психические акты, которые обеспечивают возникновение новых представлений и способов действий. При этом одно и то же действие может выполняться определённым способом — системой операций, а одна и та же операция может входить в структуру разных действий. В отличие от действий, операции мало осознаваемы и формируются двумя способами: с помощью подражания и путём автоматизации действий. Относительно дошкольного детства, на наш взгляд, способ творческого действия представляет собой совокупность операций, направленных на создание нового образа или его преобразование, содействующих раскрытию ребёнком связей между объектами окружающего мира и их содержания. С учётом сущностных признаков творческой деятельности, специфики развития детей дошкольного возраста и воображения, которому присущ ряд

приёмов создания новых образов, к одному из основных способов творческих действий мы относим комбинирование. На его основе формируются другие способы творческих действий (агглютинация, аналогия, гиперболизация, акцентирование). Это обусловлено тем, что творчество в целом представляет собой результат комбинирования существующих элементов в новые, приводящие к порождению новых предметов.

Комбинирование представляет собой начальную фазу в творчестве ребёнка и предполагает варьирование уже имеющихся представлений, сочетание уже полученных в опыте образов, их элементов в новых, необычных комбинациях. Это не случайный подбор, а выбор определённых образов, перемещение и перегруппировка их элементов в соответствии с творческой идеей субъекта.

Процесс осуществления одного из способов творческих действий — комбинирования детьми дошкольного возраста — предполагает следующие этапы: воплощение новых образов по образцу на основе подражания; создание новой комбинации из усвоенных старых элементов; применение известных комбинаций в новых ситуациях; самостоятельные поиски, пробы наилучшего создания образа; самостоятельность и инициативность применения новых способов создания образов; нахождение своих оригинальных приёмов решения творческих заданий.

Для достижения эффективного формирования способов творческих действий как структурного компонента творческого потенциала воспитанников необходимо, прежде всего, использование методов и средств обучения, обеспечивающих становление и развитие его сознания, учитывающих особенности созревания в дошкольном детстве структур мозга, основанных на восприятии ситуаций, обладающих необыденной новизной и значимостью, мотивирующих на интересную деятельность. Это свидетельствует о том, что в образовательный процесс дошкольного учреждения должно быть привнесено новое содержание, основанное на создании и разрешении противоречий, преодолении детьми трудностей в процессе игровой, поисково-познавательной и продуктивной деятельности, вызывающие у них эмоциональный отклик, сопереживание, удивление и восторг. В этой связи в работе с дошкольниками необходимо перенестись с усвоения конкретных представлений в той или иной области на освоение способов их добывания и творческого применения в той или иной условной проблемно-игровой ситуации.

Содержание и способы осуществления этой деятельности будут определять процесс развития творческого потенциала ребёнка, что даёт основание рассматривать проблемную игровую задачу как структурную единицу детской творческой деятельности.

Управление процессом формирования у детей способов творческих действий наиболее эффективно осуществляется в условиях игрового «проживания» темы на основе деятельностного взаимодействия детей со взрослым, направленного на создание игрового пространства для возникновения и развития сюжетно-ролевой игры. Это обусловлено ключевыми закономерностями их интенсивного психического развития, прежде всего, динамикой изменения игрового отношения ребёнка к действительности, характеризующегося прагматичностью и процессуальностью. Поэтому организация образовательного процесса, на наш взгляд, связана с созданием общего смыслового поля деятельности детей и взрослых в течение дня (недели, месяца) на основе проникновения игры в специально организованные виды детской деятельности в условиях решения проблемно-игровых ситуаций. Решение проблемно-игровых ситуаций первоначально происходит в условиях проведения ассоциативной дидактической игры на основе ассоциирования и фантазирования, затем — в художественной творческой деятельности, ориентированной на конструирование новых объёмных моделей игровых объектов или преобразование существующих посредством комбинирования элементов разных по цвету, форме, величине, составления их из разных частей, украшения с помощью разнообразных средств художественной выразительности с позиций красоты.

Заключение. Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста в условиях образовательного процесса учреждения дошкольного образования создаёт предпосылки как для образования у них психических новообразований, достижения нового качественного состояния универсальных способностей и освоения новых элементов деятельности, в частности, способов творческих действий, так и способствует реализации культурно-творческой функции детства.

Основой расширения детских творческих возможностей является проблематизация содержания дошкольного образования, которая выражается в актуализации проблемно-игровых ситуаций в условиях игрового взаимодействия воспитанников с педагогом.

Сущность использования проблемно-игровой ситуации заключена в том, что в условиях новой задачи ребёнок сначала осуществляет процесс деятельности при применении новых средств и способов творческих действий, предлагаемых взрослым, постепенно их осознавая и усваивая. Затем он начинает проявлять способность к интуитивному или осознанному построению всё более сложных структур собственной деятельности, инициативно применяя оригинальные приёмы разрешения проблемно-игровой ситуации и новые способы творческих действий для создания образов.

Список цитируемых источников

1. *Богоявленская, Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. — Ростов, 1983. — 173 с.
2. *Савенков, А. И.* Путь к одарённости: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. — СПб. : Питер, 2004. — 272 с.
3. *Матюшкин, А. М.* Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // *Вопр. психологии.* — 1989. — № 6. — С. 29—33.
4. *Философский энциклопедический словарь* [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2160/%D0%94%D0%95%D0%99%D0%A1%24D0%A2%D0%92%D0%98%D0%95. — Дата доступа: 23.12.2016.
5. *Мир психологии* [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.persev.ru/deystvie>. — Дата доступа: 15.12.2016.

Г. А. Никашина¹, кандидат педагогических наук, доцент, С. А. Шпаковская²

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи
²Государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 19 г. Пинска», Пинск

ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Введение. Музыкальное искусство является одним из самых действенных факторов целостного развития ребёнка. Обладая большой силой эмоционального воздействия, оно способствует развитию детской музыкальности, способности к восприятию музыки, психических процессов, эстетической восприимчивости ко всему окружающему, творческой активности, укреплению здоровья. Для переживания и осознания музыки необходимо глубокое проникновение в её эмоциональное содержание, которое осуществляется посредством сенсорных процессов человека. В этой связи особое значение приобретает воспитание у детей дошкольного возраста музыкально-сенсорной культуры, позволяющей вслушиваться и внимательно относиться к различным свойствам музыкальных звуков и их сочетаниям, воспринимать, чувствовать и понимать эмоциональное содержание музыки.

Основная часть. Музыкально-сенсорная культура ребёнка представляет собой определённый уровень развития музыкально-сенсорных ощущений, представлений, необходимых для распрямления эмоционально-образного содержания музыки. Она включает в свою структуру музыкально-сенсорные способности и перцептивные действия. К музыкально-сенсорным способностям относятся мелодический, тембровый, динамический компоненты музыкального слуха и чувство ритма. Их основой являются музыкально-сенсорные ощущения, зрительные, слуховые и моторные ассоциативные представления. Перцептивные действия дошкольников в процессе слушания музыки направлены на вслушивание, распознавание и воспроизведение свойств музыкальных звуков (высоты, громкости, длительности и тембра звучания). В совокупности они образуют разнообразные интонационные комплексы, которые выражают эмоциональную направленность содержания музыки и представляют для детей сенсорные ориентиры в мире художественных образов, направляя их восприятие в нужное эмоциональное русло. Восприятие, прочувствование и осознание интонационных комплексов в целостности возможно только лишь при определённом уровне развития у ребёнка музыкально-сенсорной культуры [1, с. 23]. В частности, В. В. Медушевский утверждает, что распознавание эмоционально-образного содержания музыки «...возможно лишь при наличии языковых представлений. Их богатством, разносторонностью определяется уровень восприятия» [2, с. 25]. Особую роль в этом процессе играют ориентировочные, исследовательские действия слушателя. Они обусловлены функционированием сенсорных процессов, которые характеризуются разной степенью сложности своего проявления. По мнению Н. А. Ветлугиной, сущность наиболее простых заключается в различении свойств музыкального звука и его комбинаций, более сложные сенсорные ощущения направлены на целостное восприятие музыкальных образов. Она отмечает, что ребёнок способен услышать «в сочетании звуков различной высоты, длительности, силы, тембра ...красоту, их выразительность, услышать целостные художественные образы, вызывающие у слушателя настроения, чувства и мысли, связанные с ними» [3, с. 229].

В музыкально-сенсорном развитии дошкольников мы выделяем два этапа. На первом этапе происходит обогащение музыкально-сенсорного опыта детей новыми ощущениями и представлениями о разнообразном звучании музыкальных и шумовых звуков, интонационно передающих те или иные эмоциональные явления в жизни. Он основан на развитии способности к интонационному восприятию, творческого воображения, ассоциативно-образного мышления и обогащений их речевого, жизненного и художественного опыта средствами и способами действий обследования звуковых явлений. На втором этапе музыкально-сенсорная культура формируется на основе эмоционального, интонационно-речевого перевоплощения дошкольника в воображаемый образ и ролевого отождествления себя с ним в художественно-игровой ситуации с помощью разнообразных шумовых, интонационно-речевых и музыкальных звучаний. Такая деятельность позволяет ему выразить личностное отношение к музыке, а также совершенствовать приобретенный опыт музыкально-сенсорных действий [1, с. 25].

Важным стимулом проявления музыкально-сенсорных представлений и перцептивных действий у детей, на наш взгляд, является возникновение у них сопереживания художественному образу на основе распознавания эмоционально-образного содержания музыки. В процессе интонационного восприятия музыки деятельность ребёнка направлена на распрямление эмоционального содержания музыки и включает в свою структуру комплекс разнообразных действий. К ним мы относим интроспективные действия (слушает, сопереживает, размышляет, исследует, анализирует, воображает, интерпретирует, импровизирует, комбинирует, воспроизводит) и поисково-моделирующие, способствующие нахождению средств и способов действий отождествления с художественным образом (музыкальные: певческие, пластические, инструментальные; интонационно-речевые; изобразительные; игровые). По своей сути, созданный детьми наглядный образ в музыкально-игровой деятельности является художественным воплощением их сенсорных представлений о музыке. Так, на протяжении нескольких занятий дети знакомились с музыкальными произведениями различного характера и каждый из них передавал те или иные черты эстетической эмоции посредством символического изображения музыкального цветка, условно применяя цвет, линию и форму в рисовании, а также возможности звукоречевого интонирования в условиях художественного моделирования образа.

Особую значимость для воспитания музыкально-сенсорной культуры у детей дошкольного возраста приобретает музыкальная познавательная деятельность, в частности, детское экспериментирование с музыкальными и шумовыми звуками. Основой её активизации является создание проблемно-игровой ситуации, позволяющей направить воспитанников на поиск нестандартных способов действий и средств художественной выразительности для её разрешения. Экспериментируя со звуковым материалом разного качества, ребёнок дошкольного возраста ищет разнообразные звучания в окружающем мире [4]. Так, на музыкальных занятиях нами активно используются игры-экспериментирования с музыкальными и шумовыми (металлическими, деревянными, стеклянными, бумажными) звуками. В процессе их проведения дети определяют и различают свойства звучания звуков, группируют их на основе общих признаков, подбирают к ним словесные определения, дифференцируют их по характеру звучания исходя из местонахождения (в городе или в деревне). При этом немаловажную роль в работе со звуками играет поиск звуковых ассоциаций. В частности, шелест листьев ассоциируется с шуршанием бумаги, пение синицы — с постукиванием по хрустальному стаканчику и т. д. Кроме этого дети сопоставляют звучание разнообразных явлений природы с музыкальными звуками. Например, капли дождя сравниваются со звучанием треугольника, шум ветра — с тембровым звучанием маракас. Безусловно, эта деятельность носит игровой, занимательный характер, поэтому вызывает у детей среднего дошкольного возраста живой интерес и желание экспериментировать с музыкальными и шумовыми звуками. Работая с детьми, мы не только формируем у них перцептивные действия и умение определять источник звучания предмета («Что звучит?»), различать музыкальные и шумовые звуки («Это звучит музыка или шум?»), но подводим их к пониманию причин звучания звуков разного характера («Почему всё звучит?»), обращая детское внимание на выявление причины возникновения той или иной высоты звучания звуков, обусловленность звучания предметов от их размера, материала («Почему у Мишки ниже голос, чем у Лисички?»), причины усиления и ослабления динамики звучания звука («Как можно сделать звук громче?»).

Следует отметить, что на протяжении всего учебного года мы включаем в музыкальные занятия с детьми от 4 до 5 лет разнообразные блоки игр-экспериментирований, отражающие такие темы, как «Звуки разные бывают» («Что такое звук?», «Что звучит: музыка или шум?»); «Звук живёт в любом предмете» («Деревянные звуки», «Металлические звуки», «Стеклянные звуки», «Мир музыкальных инструментов»); «Свойства музыкального звука» («Какая сила есть у звука?», «Высоко—низко», «Долгий и короткий звук», «Как разговаривают звуки? (тембры звучания)»). Их постепенное усложнение позволяет дошкольникам накопить багаж перцептивных действий, активизирующих сопереживание художественному образу в процессе распремечивания эмоционального содержания музыки, обогатить эстетический опыт новыми сенсорными представлениями о музыке и звуках окружающей действительности, интонационно передающих те или иные эмоциональные явления в жизни.

Особый интерес у детей вызывает процесс озвучивания сказок-шумелок с помощью разных музыкальных инструментов и шумовых игрушек. Например, озвучивая сказку «Лиса и рыба», воспитанники получают представления о тембрах звучания различных музыкальных и шумовых звуков, подбирая для каждого персонажа соответствующее звучание музыкального инструмента или предмета. При этом они овладевают разнообразными способами музицирования и речевого интонирования, отображая шум езды саней с мешком рыбы с помощью шелеста бумаги разного качества и игры на маракасах; шум шагов деда — посредством шелеста целлофана; бег лошадки, стук её копыт — используя речевые звукоподражания; звон колокольчиков — посредством игры с бубенцами. В этой связи для качественного воспитания музыкально-сенсорной культуры у детей средней группы в условиях детского экспериментирования мы организуем игровую среду, включающую детские шумовые игрушки, музыкальные инструменты, музыкально-дидактические игры, пособия. К изготовлению шумовых музыкальных игрушек приглашаем родителей, проводим конкурсы на лучшую шумовую игрушку с последующей её презентацией.

Заключение. Дети среднего дошкольного возраста, играя со звуками, переживают, усваивают и обобщают их сенсорные свойства, моделируя звуковые образы внешними материализованными средствами: цветом, формой, линией, интонацией голоса, мимикой. Такая деятельность способствует воспитанию у детей разных компонентов музыкально-сенсорной культуры, а также даёт возможность им более глубоко прочувствовать эмоциональное содержание музыки и выразить личностное отношение к различным явлениям жизни с позиций чувственного освоения музыкального искусства.

Список цитируемых источников

1. Никашина, Г. А. Малыш и музыка / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 190 с.
2. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. — М. : Музыка, 1976. — 256 с.
3. Ветлугина, Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н. А. Ветлугина // Восприятие музыки / под ред. В. Н. Максимова. — М. : Музыка, 1980. — С. 229—243.
4. Никашина, Г. А. В мире фантазии и звуков / Г. А. Никашина. — Мозырь : Белый Ветер, 2004. — 110 с.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РОСПИСЬ ПО СТЕКЛУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВА ЦВЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Цвет и его сочетания имеют огромную силу эстетического воздействия, раскрывающего детям законы красоты окружающего мира. Цвет воздействует на эмоциональную сферу ребёнка, участвует в процессе художественной деятельности, формирует художественный вкус. В связи с этим особую значимость приобретает проблема формирования чувства цвета у детей дошкольного возраста. Цвет как свойство предметов и явлений познаётся детьми через восприятие. Процесс восприятия и передачи цвета детьми изучали многие психологи (Н. Б. Венгер, А. В. Запорожец, Э. Мейман, А. А. Мелик-Пашаев, В. С. Мухина), искусствоведы и художники (А. В. Бакушинский, Н. Я. Волков, Е. И. Чарушин и др.), педагоги (В. А. Езикева, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Я. А. Коменский, М. Монтессори, Л. В. Пантелеева, Е. Г. Приходько, Э. Г. Пилюгина, Н. П. Сакулина, Е. А. Флёрина). Большого внимания заслуживают работы Е. Г. Приходько, посвящённые изучению освоения и передачи цвета в изобразительной деятельности детей пятого года жизни. В трудах Т. С. Комаровой, В. С. Мухиной, Н. П. Сакулиной раскрыта эволюция цвета в детских рисунках, а также отмечается, что система воспитания, воздействующая на ребёнка, во многом определяет то, как он использует цвет в своих рисунках. Однако проблема формирования чувства цвета у детей в процессе приобщения их к художественной росписи по стеклу не изучалась.

Цель данной статьи — теоретически обосновать методику формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественной росписи по стеклу. Задачи: на основе анализа психолого-педагогической литературы дать определение понятиям «чувство цвета», «формирование чувства цвета»; разработать и экспериментально апробировать методику формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественной росписи по стеклу; определить эффективные условия реализации методики формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественной росписи по стеклу.

Основная часть. Мы констатировали, что для детей старшего дошкольного возраста характерны такие особенности восприятия цвета, как безразличное отношение к цвету; наличие у некоторых детей цветового предпочтения; отсутствие умения видеть цвет в природе, в окружающей жизни, в произведениях искусства; незнание оттенков цвета, а также неумение их получать; отсутствие умения обозначать словом цвета и их оттенки. На основе полученных данных мы предположили, что формированию чувства цвета у детей может способствовать только целенаправленная работа.

В рамках кружковой работы нами была реализована методика формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественной росписи по стеклу. Планируемая работа предполагала прохождение нескольких этапов:

– ознакомительный. Цели работы на данном этапе: познакомить детей с такой техникой изобразительной деятельности, как «роспись по стеклу», дать элементарные сведения об истории возникновения росписи по стеклу как вида декоративно-прикладного искусства; познакомить детей с образцами изделий, выполненных в технике «роспись по стеклу»; с основными материалами и инструментами: «стекла» (оргстекло, файлы), резерв, витражные краски. Для достижения этих целей нами проводились занятия с детьми на темы «История волшебного стекла», «Помощники художника», «Волшебная палитра»;

– обучающий. Работа на данном этапе была направлена на формирование у детей умения видеть основные цвета и цветовые оттенки, использовать их в изобразительной деятельности при работе со стеклом; учить смешивать краски на стекле; развивать чувство цвета; развивать аккуратность, чёткость при выполнении работы. Эти задачи решались на таких занятиях, как «Азбука цвета», «Радужное стёклышко», «Разноцветные волшебные стёкла», «Разноцветный дождик», «Чудо-цветок»;

– результативный. Цель работы на данном этапе: формировать у детей умение подбирать необходимый материал в соответствии с замыслом, сочетать формы и цвет; развивать наблюдательность, чувство цвета; воспитывать интерес к отражению своих представлений об окружающем мире в изобразительном творчестве. На данном этапе проводились такие занятия, как «Зеркало с мозаичным узором “Первые цветы Весны”», «Новая жизнь банки для варенья “Цветочная поляна”», «Коллективная работа “Цветочный город Незнайки”».

После проведения формирующего этапа экспериментальной работы мы определили положительную динамику показателей.

Заключение. Апробация данной методики в процессе кружковой работы показала, что важнейшим условием результативности формирования чувства цвета у детей выступает готовность самого педагога к этому виду деятельности и разработанная последовательность занятий, направленных на формирование чувства цвета у детей.

О. Б. Полевикова,
кандидат педагогических наук, доцент
Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

СЛОВОЦЕНТРИЗМ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Специфика образовательного пространства Украины определяется современными требованиями нового Закона Украины «О высшем образовании», в процессе реализации которого принимают активное участие и учёные, и педагоги-практики.

Инновации проявляются и в методике обучения родному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста, в частности, в разработке и внедрении новых подходов к языковому образованию. Хотя в своих научных исследованиях (2011) мы неоднократно обращались к этой теме [1—3], современные достижения лингводидактики вновь актуализировали обозначенную проблему. Развитие традиционных и инновационных подходов к профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных учебных заведений и учителей начальной школы содержится в диссертационных работах, выполненных под руководством таких учёных, как А. М. Богуш, А. В. Беленькая, Н. В. Гавриш, К. Л. Крутий, Т. И. Пониманская, А. Я. Савченко и др. В общедидактическом плане анализирует системный, синергетический, личностно ориентированный, акмеологический подходы В. В. Нестеренко в отношении профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования в системе заочного обучения (2012). Отдельное диссертационное исследование Х. А. Шапаренко посвящено акмеологическому подходу к формированию профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений (2008).

И хотя современная отечественная лингводидактическая теория и школьная практика оперируют более 40 видами подходов к обучению языку, отдельных диссертационных исследований относительно методических подходов в языковом образовании дошкольников и учащихся начальных классов нами обнаружено не было. Однако стоит отметить, что немало традиционных и инновационных подходов к обучению языку детей от рождения до 10 лет освещены за последние годы в ряде диссертационных исследований представителей научных школ таких крупных учёных Украины, как А. М. Богуш, Н. С. Вашуленко, А. Н. Хорошковская.

В Украине процесс реформирования дошкольного и начального образования сопровождается имплементацией новых государственных стандартов, созданных на основе компетентностного подхода.

Основная часть. Создатели современного Базового компонента дошкольного образования, ведущие специалисты в области лингводидактики (А. Богуш, Н. Гавриш) основными компетенциями в сфере языкового образования дошкольников называют языковую и речевую, компонентами которых являются фонетическая, лексическая, грамматическая, диалогическая, монологическая компетенции, а также коммуникативную [4]. Языковая, речевая и коммуникативная компетенции относятся к ключевым компетенциям ребёнка-дошкольника (А. Арушанова, А. Богуш, Е. Божович, Н. Гавриш, Л. Калмыкова, Я. Коломинский, К. Крутий, Л. Парамонова).

В дидактике «подход» означает стратегию обучения. Методы обучения современная педагогическая наука рассматривает как «способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение учебно-воспитательных задач» [5, с. 171].

Недавно лингводидактика актуализировала необходимость поиска методов и приёмов обучения языку словом в целях реализации задач языкового образования и речевого развития детей (А. Богуш, Н. Вашуленко, Н. Гавриш, А. Дейкина, Л. Логвинова, Н. Луцан, Л. Федоренко). Многоаспектный характер слова как учебной единицы требует рассматривать его с точки зрения звукового и графического строения (орфоэпических, орфографических и акцентологических особенностей), морфемной и словообразовательной структуры, семантической и синтаксической сочетаемости, различных грамматических признаков, в частности, в роли члена предложения.

Поставлена задача преодолеть односторонний подход к изучению слова и в начальной школе, расширив круг лексико-грамматических и чисто лексических признаков, которые бы помогли школьникам воспринять слово в единстве его значений, во взаимосвязях с другими словами в словосочетании, предложении, микротексте [6].

Это, по нашему мнению, возможно при условии внедрения в образовательный процесс словоцентричного подхода, разработкой которого мы занимаемся в настоящее время.

Суть нашего научного поиска на данном этапе можно сформулировать в рабочем определении основной дефиниции таким образом: «Словоцентричный подход к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста — это многокомпонентное лингводидактическое понятие, определяющее принципы, формы, методы, приёмы, средства формирования языковой и речевой компетенций детей 5—7 лет на словесной основе».

Поскольку в рамках словоцентризма учёные (А. Загнитко, И. Зайцев, Л. Мацько, Н. Михальченко, В. Теркулов) обосновывают свои исследования на констатации того, что центром номинации признается слово, все остальные номинативные единицы (словосочетание, фразеологизм, предложение, текст) определяются через слово.

В связи с этим чрезвычайно интересным представляется создание системы упражнений, которая бы позволила реализовать задачи формирования ключевых компетенций детей, органически сочетаясь с основными требованиями словоцентризма, ведь развитие фонематического слуха, как составляющей фонетической компетенции ребёнка, постоянно происходит в процессе операций субъектов образовательного процесса со словом: например, назови первый, последний звук в слове; определи позицию звука в словах; смени первый звук, придумав новое слово (жук-лук-сук); чем заканчивается день и начинается неделя... (одинаковым звуком).

Лексическая и грамматическая компетенции сами по себе подразумевают наличие лексических упражнений.

Грамматическая компетенция на основе словоцентризма может быть сформирована, по нашему мнению, на базе многочисленных творческих упражнений по объединению слов в предложение и различных словесных трансформаций.

Диалог и монолог также будут интересны детям, если вовлечь их в речевую работу, связанную с совершенствованием речевых образцов, их творческой переработкой, исправлением различных словесных искажений («Слово заблудилось», «Добавь слово», «Найди лишнее»).

Подобные упражнения, по нашему мнению, станут основой экспериментальной лингводидактической словоцентричной системы языкового образования и речевого развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Ведь слово не только выражает, но и формирует мировоззрение, даёт человеку, народу, человечеству важнейшие нравственные ориентиры. Слово организует, упорядочивает и объясняет нашу жизнь на всех её уровнях и во всех проявлениях. Не случайно в современных гуманитарных науках наблюдается возрастающий и всё более пристальный интерес к слову, причём не только со стороны филологов, но также философов, историков, богословов, психологов, этнологов, генетиков, математиков, специалистов в области электронных технологий. Слово в наши дни особенно плодотворно изучается на стыке наук, в том числе лингвистики и математики, генетики и этнопсихологии.

Именно слово сочетает в себе постоянство потенциала и смысловую свободу при абсолютной неизменности формы, оно может развиваться бесконечно и продуцировать различные смыслы на протяжении длительного временного отрезка.

В этой связи слово можно рассматривать как идеальную модель, как свёрнутую форму всего языкового опыта и средоточие всей его структуры. При этом не вызывает никакого сомнения факт того, что все указанные потенциалы проявляются в составе единиц более высокого уровня, идущих от предложения к тексту. Фактически предложение выступает как сфера, среда проявления слова, но оно не обладает тем постоянством, которое заложено в форме слова и которое, как ни странно, присуще тексту.

У детей сознательное отношение к языку начинается с проникновения в его лексическое богатство. Поскольку слово — активная единица речи, то изучению лексем следует уделять должное внимание на всех образовательных уровнях. Достаточный лексический запас и сознательное его понимание — одно из условий свободного владения устной и письменной речью, что является фундаментальной основой развития учебно-познавательной активности детей.

Заключение. Словоцентричное направление лингводидактического исследования позволит обновить подходы к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста; придать лексической работе ситуативный характер, когда слово будет усваиваться как функциональная единица; обеспечит условия, при которых задачи формирования языковой и речевой компетенций детей будут успешно реализованы.

Список цитируемых источников

1. *Полєвікова, О. Б.* Проблеми компетентнісного підходу до виховання мовної особистості дитини дошкільного віку / О. Б. Полєвікова // Проблеми сучасної педагогічної освіти / за ред. О. В. Глузмана [та інш.]. — Ялта : РВВ КГУ, 2011. — Вип. 33. — Ч. 1. С. 232—238 (Сер. «Педагогіка і психологія»).
2. *Полєвікова, О. Б.* Проблеми функціонального підходу в сучасній лінгводидактиці / О. Б. Полєвікова // Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Одеса, 6—7 жовтня 2011 р. — Одеса : видавець Буксав Вадим Вікторович, 2011. — С. 109—110.
3. *Полєвікова, О. Б.* Трактуння терміну «підхід» у контексті словоцентризму в мовній освіті й мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку / О. Б. Полєвікова // Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи : матеріали Першого міжнар. пед. конгресу, Одеса, 30 червня — 2 липня 2011 р. — Одеса : Абрикос Компані, 2011. — С. 141—143.
4. *Полєвікова, О. Б.* Содержательные компоненты языкового образования и речевого развития детей дошкольного возраста в научно-педагогических концептах А. М. Богущ [Электронный ресурс] / О. Б. Полєвікова // NovalInfo.Ru : электрон. журн. — 2015. — № 31. — Режим доступа: <http://novainfo.ru/archive/31/pedagogicheskie-kontsepty-a-m-bogush>. — Дата доступа: 22.12.2016.
5. *Савченко, О. Я.* Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. — Київ : Грамота, 2012. — 504 с.
6. *Полєвікова, О. Б.* Об оценивании качества речевого образования детей дошкольного возраста (лексический аспект) / О. Б. Полєвікова // Актуальные проблемы управления качеством непрерывного образования / под. ред. М. Г. Вахницкой. — Тирасполь, 2011. — С. 21—28.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. В нынешнее время в сфере образования достаточно популярными являются инновации, альтернативные технологии и отказ от традиционных методик и практик. Но не слишком ли далеко учёные и практики заходят во внедрении так называемых инновационных технологий обучения, забывая об историческом опыте, подчас спекулируя подменой понятий, экспериментируя с детьми несмотря на отсутствие результата, поверхностность знаний и несформированность умений? В желании внедрить какие-либо реформы в образовании достаточно типичным является отрицание предыдущего педагогического опыта и инициирование подходов, которые кардинально противоположны традиционным. Занятийная система в 60-е годы XX века также стала своеобразной инновацией, которая нивелировала основы общественного дошкольного воспитания в Украине, изложенные С. Ф. Русовой, и истребила из детских садов атмосферу творческого сотрудничества педагогов и воспитанников. В современных условиях педагоги дошкольных учреждений должны ориентироваться на природу ребёнка, в основе которой — стремление к познанию многогранности мира и формирование собственного жизненного опыта. Решение этой задачи возможно лишь при условии использования искусства как универсального образовательного средства.

Основная часть. Формирование художественно-эстетической компетентности ребёнка дошкольного возраста предусматривает ориентированность в сфере «искусство», желание и способность реализовывать на практике свой художественно-эстетический потенциал для получения собственного неповторимого результата творческой деятельности [1]. Художественно-эстетический потенциал — определённый объём культурно-исторических и художественно-эстетических знаний, умений и навыков эстетического восприятия, анализа и интерпретации произведений искусства в соответствии с авторским замыслом, понимание единства формы и содержания [2]. Применительно к детям дошкольного возраста творческий потенциал находится всего лишь на стадии становления, и для реализации условий его дальнейшего развития важно решить задачу приобретения эмоционального опыта. Эстетическое познание ребёнком окружающей среды требует чувства, пристрастия, волнения. Вне чувственно-эмоционального отношения невозможно эстетическое познание действительности: «Искусство невозможно творить и воспринимать неэмоционально, нелично — именно этот факт делает его незаменимым в формировании нашего личностного отношения к миру» [3]. Именно поэтому в процессе изобразительной деятельности происходит трансформация случайного и избирательного восприятия в целенаправленное и осмысленное эстетическое познание. Такой подход к организации изобразительной деятельности позволяет реализовать главную цель обращения личности к искусству — *реализацию потребности в получении эстетического удовольствия.*

Организация изобразительной деятельности в современных дошкольных учебных учреждениях должна быть нацелена на обеспечение условий для полихудожественного развития ребёнка, которое возможно благодаря синкретичности — объединении, слиянии с другими видами деятельности. Например, подготовка к театрализации происходит во время лепки, когда дети изготавливают фигурки для глиняного настольного театра, а произведения для театрализации выбираются с раздела «Литературный сундучок» [4]. Определяющим принципом педагогического сопровождения изобразительной деятельности должна быть *значимость* для ребёнка собственной деятельности.

Изучение практики работы с дошкольниками позволило сделать вывод о том, что в процессе организации изобразительной деятельности педагоги не всегда апеллируют к чувственной сфере ребёнка, приоритетной для воспитателя остаётся сфера интеллектуального развития. Дети же, со слов Я. Корчака, — это короли чувств. Возникает противоречие между способами восприятия окружающей действительности взрослым и ребёнком: интеллектуальным и чувственным. Поэтому обеспечение эффективности изобразительной деятельности в дошкольных учебных учреждениях в важной степени зависит от развития и волевой организации чувственной сферы ребёнка и предусматривает «ювелирный» подход педагога к личности дошкольника. Ребёнок может успешно развиваться в каждом из видов изобразительной деятельности и творчества только при условии принятия педагогом того, что рисование, лепка, аппликация, как виды художественной деятельности, не терпят шаблона, стереотипности, раз и навсегда установленных правил, например, «дерево рисуют снизу вверх, потому что оно так растёт» [5].

Рисование — это первый опыт выражения ребёнком своего отношения к окружающему миру. Стереотип, что учиться рисовать нужно только лишь кисточкой и красками, только вредит взрослым развивать у малышей творческое начало. Точно так же, как человечество, создавая на заре своего развития наскальные росписи с помощью разных материалов, шло к апогею культурного возрождения периода Ренессанса и революционного открытия импрессионизма, так и ребёнок использует нетрадиционные техники рисования как средство становления творческого потенциала. Рисование с помощью использования нетрадиционных техник обеспечивает детям массу позитивных эмоций, раскрывает возможность использования хорошо знакомых им предметов как художественного материала, удивляет своей непредвиденностью. Непривычные способы отображения действительности настолько увлекают детей, что, образно говоря, разгорается настоящее пламя творчества.

Важным условием формирования интереса к эстетической деятельности у детей младшего дошкольного возраста является *разрешение на экспериментирование*: с красками, кисточками, мочалками, разной бумагой. Обеспечение позитивных эмоций достигается заинтересованностью, настроем ребёнка на эстетическую деятельность с помощью игровых приёмов: если исчезла зелёная краска, смешаем жёлтую и синюю; листья бросили дерево; пальчиками изобразим шум дождя; зажжём огоньки на ёлке; нарисуем сказку (белую, красную, жёлтую). Позитивный эмоциональный фон в процессе рисования достигается за счёт исполнения ребёнком задания совместно со взрослым. Например, можно смешать пищевые красители с детским кремом, полученную смесь выкладываем на белую клеёнку (размер клеёнки должен быть такой, как лист ватмана). Предложите ребёнку поиграть: сначала одним пальчиком проводить линии от одной краски к другой, постепенно задействуя обе руки. Такая экспериментальная деятельность позволяет вызывать позитивные эмоции и служит основой для овладения ребёнком приёмами рисования пальчиками и ладошками. Важным для детей младшего дошкольного возраста является знакомство с цветом (уместным будет приём «цвет как ассоциация»: жёлтый — желток, солнышко, песок; синий — небо, море, васильки), со свойствами красок и других изобразительных материалов, усвоение закономерностей: краска, карандаш оставляют след, и чем сильнее нажимаешь, тем толще линия; краска сохнет, на влажной поверхности — течёт.

Считаем необходимым во время обучения рисования младших дошкольников использовать нетрадиционные техники, поскольку они гарантировано обеспечивают успешный результат. Например, рисование цыплёнка отпечатком картошки позволяет достичь лучшего результата в сравнении с использованием в рисовании цыплёнка кисточки. Такой подход не упрощает процесс рисования и ни в коей мере не нивелирует овладение навыками работы с кисточкой (ведь кисточкой можно дорисовать глазик, лапки, клювик и т. д.) Частичное использование кисточки, которой предлагаем дорисовывать детали (точки, линии), постепенно можно заменять её полным использованием для достижения определённого изображения. Использование кисточек разных номеров даёт возможность получать разные по размеру мазки, линии, зигзаги, пятна разных размеров, форм, цветов. Такой опыт впоследствии будет основой для овладения приёмом обведения контура и сформирует умения зарисовки предмета, не выходя за контурную линию. Изобразительные материалы можно предложить разнообразные: краски (гуашь, акварель), пищевые красители, белило, растительное масло, мелки, карандаши, кисточки разных номеров, поролон, губки, штампики, палитру, ватман, бумагу для рисования, обои разной фактуры, деревянные дощечки, мольберты, искусственное стекло, нитки, коктейльные трубочки, зубные щётки, тычки, высушенные соцветия. Для получения эстетических эмоций используем музыку, шутки, эмоциональные упражнения, сладости в соответствии с темой рисования.

Заключение. Технология сопровождения рисования как вида изобразительной деятельности предусматривает: сохранение феномена детского творчества; развитие интереса к рисованию, стимулирование эстетического отношения ребёнка к этой деятельности; знакомство и экспериментирование с изобразительными материалами и их возможностями для создания рисунка; знакомство с нетрадиционными техниками и формирование опыта творческих действий с различными материалами; стимулирование желания достичь состояния эмоционального удовольствия от процесса и результата рисования.

Важными педагогическими условиями для обеспечения эффективности внедрения предложенной технологии педагогического сопровождения изобразительной деятельности младших дошкольников, которая основывается на приоритетности обеспечения позитивных эмоций в рисовании, выступают: отказ от устоявшихся стереотипов по поводу наличия образца и его воссоздания детьми; предоставление возможности детям свободно экспериментировать с материалами, делать открытия, испытывать собственные идеи, выражать личные эмоции, избегать обыкновенного показа изображения объектов; позитивная оценка каждой работы, поскольку она неповторима; мотивация к исполнению рисунка созданием позитивного настроения при помощи психогимнастики, эмоциональных упражнений, игр, музыки; проведение занятий по рисованию в состоянии творческого вдохновения и при наличии желания творить; формирование особенного небезразличного отношения к «инструментам художника», которые ребёнок использует для создания неповторимых рисунков; партнёрство взрослого, которое создаёт соответствующие условия, вдохновляет каждого ребёнка на свободное творчество, незаметно направляя его на позитивный результат.

Список цитируемых источников

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. колектив: А. М. Богущ [та інш.]. — Київ : Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: монографія // за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. — Умань : Візаві, 2015. — 208 с.
3. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Искусство в жизни людей. Конкретно-социологические исследования искусства в России второй половины XX века. История и методология / Ю. У. Фохт-Бабушкин. — СПб. : Алетей, 2001. — 556 с.
4. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. колектив: Г. В. Беленька [та інш.] ; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — 304 с.
5. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; наук. ред. Г. В. Беленька ; авт. кол.: Г. В. Беленька [та інш.]. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — 352 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР-ПУТЕШЕСТВИЙ ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ О ПРИРОДЕ

Введение. Контакт человека с естественной окружающей средой начинается с раннего возраста. Именно тогда закладываются начала экологической культуры личности. Этот процесс должен основываться на психологических особенностях дошкольников. Среди последних важными являются повышенная эмоциональная чувствительность и несформированность познавательной и волевой сфер. В отношении к природе ребёнок не дифференцирует свое «Я» от окружающего мира, не различает границу между «человеческим» и «нечеловеческим»; у него преобладает познавательный тип отношения (какой объект бывает на ощупь, вкус) сравнительно с эмоционально-чувственным и практически-действенным. Психологические особенности отношения дошкольников к природе определяют педагогическую стратегию формирования основ их экологической культуры [1, с. 8].

Компетентность ребёнка в сфере «Природа» — необходимое условие становления целостной личности. Сведения о природе имеют большое значение в формировании начинаний экологической культуры. Общими подходами в формировании личности через сферу жизнедеятельности являются: экологическое направление, воспитание разносторонней гармонической личности, ориентированной на воссоздание экологической культуры общества, комплексный подход, который предусматривает развитие чувственной сферы, усвоения определённого круга знаний и овладения практическими умениями [2, с. 42].

Способность дошкольников к усвоению систематизированных знаний о природе подтверждена в исследованиях В. Г. Гревцовой, Л. С. Игнаткиной, Н. Н. Кондратьевой, С. Н. Николаевой, Е. Ф. Терентьевой, А. М. Федотовой, И. А. Хайдуровой, Т. В. Христовской. Несмотря на значительное количество работ по проблеме исследования, тема нашей статьи до конца не разработана. Взаимосвязь игровой деятельности детей с формированием представлений о природе — вопрос малоисследованный в науке и неупорядоченный в практике. Между тем можно предположить, что включение игровых элементов в процесс обучения позволит сформировать у дошкольников представление об окружающем мире, станет эффективным средством экологического воспитания, научит детей бережному отношению к природе.

Основная часть. Педагоги и психологи уделяют большое внимание игровой деятельности, ибо она выполняет ряд важных функций в развитии личности человека. Например, компенсаторная функция игры основана на том, что для ребёнка игровое пространство становится новой реальностью в реальности, созданной взрослыми. Иначе говоря, игра — это альтернатива действительности, потому она обладает терапевтическим свойством, используется для коррекции состояния и поведения ребёнка. Но все же главная функция игры — развивающая: она повышает интеллект, способствует чувственному восприятию мира и эмоциональному благополучию ребёнка [3, с. 28].

Каким же элементам игры следует отдавать предпочтение при использовании игровых ситуаций на экологических занятиях? В зависимости от учебной задачи и содержания занятия в равной степени могут быть использованы сюжет, ролевые отношения, сказочные или литературные персонажи и т. д. В любом случае характер игры определяется логикой построения занятия, которое направлено на достижение определённой дидактической цели. С самого начала ход игры регламентирован, его определяет воспитатель, который должен детально продумать, подготовить, организовать и направить игру в нужное русло. В процессе игры дети «следуют» за педагогом в отличие от самостоятельной игровой деятельности, где воспитатель, даже непосредственно руководя игрой, «следует» за дошкольниками. Игровая функция педагога во время занятий очень важна, так как от него зависит процесс осуществления игры. Его замысел останется нереализованным, если сюжет не заинтересует детей, не вызовет у них эмоционального отклика или будет нарушено ролевое поведение.

Особое место в образовательном процессе учреждения дошкольного образования должна занимать игра-путешествие («Поездка на выставку», «Экспедиция в Африку», «Экскурсия в зоосад», «Путешествие к морю»), в процессе которой дети узнают много нового. В каждом случае сюжет игры следует продумывать таким образом, чтобы дошкольники в качестве путешественников, экскурсантов, туристов «побывали» во многих местах. В такой игре их внимание может быть сосредоточено на разных моментах: сюжете, ролевых действиях, воображаемой ситуации. Дети совершают «поездки»: пассажиры сидят, выходят и заходят на остановках, покупают билеты, водитель сидит за рулём, управляет транспортом. Появляются ролевые взаимоотношения во время поездки: мама разговаривает с детьми, с другими пассажирами, водитель объявляет остановки, предупреждает об опасности при выходе из автобуса.

Эти игры объединяет то, что дети, посещая интересные места, в игровой форме получают новые знания о природе, чему способствует обязательная в игре «роль руководителя» (экскурсовода, начальника экспедиции, заведующего фермой), которую исполняет воспитатель. Именно через него дошкольники знакомятся с новыми местами, животными, растениями, получают самые различные сведения об окружающей природе и деятельности

человека в ней. Все игры-путешествия требуют от воспитателя дошкольного образования определённой подготовки. Он должен обдумать сюжет, создать воображаемую ситуацию для ролевого взаимодействия детей, подготовить атрибутику. Очень важно, чтобы сам воспитатель легко входил в игру — в ряде случаев он исполняет одновременно две роли: ведёт диалог от имени куклы-персонажа и при этом остается воспитателем, который проводит занятие с детьми. Обучение с использованием игровых обучающих ситуаций в отдельных случаях может выходить за рамки отведённого времени, но это не опасно, так как хорошая игра, создавая эмоциональный настрой у детей, обеспечивает максимальный развивающий эффект.

Преимущества игрового обучения по сравнению с традиционным просмотром слайдов или рассматриванием картин очевидны. Дошкольники практически овладевают игровым действием, активно участвуют в создании воображаемой ситуации. Игровые обучающие ситуации помогают детям получить новые знания, дают им практическую модель правильного поведения на природе, в залах музея, что имеет большое значение для экологического воспитания. Чередование таких игр и реальных прогулок по лесу формирует у дошкольников осознанно-правильное отношение к природе и ко всему живому.

В каждом конкретном случае сюжет игры продумывается таким образом, что дети, посещая новые места, знакомятся с новыми объектами и явлениями в качестве путешественников, туристов, экскурсантов, посетителей. В рамках ролевого поведения дети слушают пояснения, «фотографируют», рассуждают. Чтобы игра была полноценной и через неё воспитатель смог реализовать поставленные дидактические задачи, он тщательно продумывает свою роль (слова для контакта с посетителями, содержательные сообщения, возможные игровые и ролевые действия). Игра захватит детей, если воспитатель специальными приёмами постоянно поддерживает воображаемую ситуацию того пространства, в котором она протекает (зимнего заснеженного леса, летнего леса с завалами или болотистыми местами, жаркой пустыни, арктических льдов). Это могут быть различные слова и действия: «Уважаемые туристы, наденьте головные уборы, накиньте лёгкие одежды на себя, чтобы палящее солнце пустыни не сожгло вашу кожу, чтобы вы не получили солнечного удара. (При этом сам руководитель изображает, как он надевает на себя головной убор, ветровку, проверяет, как сделали то же самое туристы.) Проверьте, у всех ли есть фляги с водой: нам предстоит длительный переход по безводной пустыне, наверняка захочется пить». Шагая во время воображаемой экскурсии по болотистому месту, руководитель просит экскурсантов поднимать повыше ноги, идти осторожно, чтобы не провалиться. (При этом сам делает то, что нужно.) Отправляясь в зимний лес, воспитатель просит всех потеплее одеться, получше завязать шапки, чтобы не замёрзнуть. Во время воображаемого похода напоминает, чтобы не снимали варежки, просит растереть щеки, чтобы их не отморозить, постучать ногами, чтобы разогреть их. Хорошая игра сложится, если воспитатель продумает и главные, и сопутствующие роли, назначит на них детей, подготовит необходимую атрибутику. Например, в игре «Посещение зоопарка» воспитатель исполняет роль директора зоопарка, дети — роль посетителей (это главные роли). Сопутствующие роли: шофёр автобуса, на котором едут посетители; кассир, который продаёт билеты в зоопарк; контролёр, который проверяет билеты, напоминает о правилах осмотра зверей; буфетчица, которая продаёт мороженое, конфеты и пр.

Атрибутикой в этой игре являются руль автобуса, касса, деньги, билеты, мороженое, конфеты, фартук и кошник буфетчицы, пиджак и очки директора (для его солидности). Если все это будет подготовлено, а дети будут знать, как исполнять роли, то игра станет интересной, полноценной — программное содержание занятия (ознакомление детей с животными зоопарка и условиями их содержания) воспитателю в роли директора нетрудно реализовать. В игровых обучающих ситуациях такого типа большую помощь оказывает атрибутика в виде самодельных фотоаппаратов, подзорных труб и биноклей. «Оптические приборы», ограничивая объективом пространство обзора, создают хорошие визуальные условия для наблюдения, для рассматривания новых объектов. Фотографировать, смотреть в бинокль или подзорную трубу — это игровые действия, которые помогают удерживать детей в пространстве игры. Фотоаппарат обладает ещё одним игровым преимуществом: дети не только фотографируют объекты наблюдения, но и «изготавливают» потом фотографии (рисуют), и тем самым отражают свои впечатления от экскурсии, что ценно как в познавательном, так и в эмоциональном плане.

Заключение. Исходя из общей цели экологического образования, особенностей психического развития ребёнка, в дошкольном возрасте возможно и необходимо заложить основы экологической культуры, так как именно в этот период накапливаются яркие, образные эмоциональные впечатления, первые природоведческие представления, закладывается фундамент правильного отношения к окружающему миру и ценностной ориентации в нём. При формировании экологического сознания и экологической культуры у детей дошкольного возраста важную роль занимает игра. Играя, малыш познаёт многоликий мир природы, учится общаться с животными и растениями, взаимодействовать с предметами неживой природы, усваивает сложную систему отношений с окружающей средой. В результате этого совершенствуются интеллектуальные и волевые навыки ребёнка, его нравственные и эстетические чувства, происходит физическое развитие.

Список цитируемых источников

1. Ворошилова, В. М. Дидактическая игра как средство развития познавательного мышления у дошкольников в процессе экологического воспитания / В. М. Ворошилова // Пед. образование. — 2009. — № 2. — С. 13—29.
2. Дыбина, О. В. Ребёнок и окружающий мир. Программа и методические рекомендации. Для работы с детьми 2—7 лет / О. В. Дыбина. — М.: Мозаика-синтез, 2010. — 80 с.
3. Корзун, А. В. Экологическое воспитание средствами ТРИЗ-педагогика / А. В. Корзун, С. В. Кишко // Ребёнок в детском саду. — 2006. — № 4. — С. 28—35.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СОЗДАВАТЬ РАССКАЗЫ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ РАЗНОГО ТИПА

Введение. Формирование умений создавать рассказы разного типа на родном языке особенно важны в период подготовки детей к обучению в школе, поскольку именно в этом возрасте они впервые начинают овладевать выражением часовых отношений, процессом формирования и формулировки смыслов, последовательно и логично передавать в речи определённые события.

От того, насколько своевременно и методически грамотно будет осуществляться работа по развитию речевых умений рассказывания на родном языке, зависит речевое и психическое развитие ребёнка в целом. В этот период лексическая структура речи ребёнка, сформированная в достаточной мере, является важнейшим условием овладения таким функционально-смысловым типом речи, как рассказ, законами построения его композиционной структуры, речевыми средствами выражения логической последовательности событий, характерных для разного типа рассказов.

Основная часть. Рассказ — связное, последовательное, логическое изложение определённых событий, рассматриваемых во времени. Структура рассказа должна нести в себе чёткую временную последовательность — начало события, его развитие и конец. Элементы композиции рассказа предполагают: экспозицию, связку, развитие событий, кульминацию, развязку. Перестановка структурных компонентов недопустима [1, с. 64].

Формирование речевых умений по созданию разного типа рассказов осуществляется с учётом основных задач речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста: обогащение познавательной сферы детей информацией в процессе занятий по развитию речи, наблюдений, экскурсий, элементарной деятельности; расширение эмоционально-чувственного опыта ребёнка в процессе непосредственного общения с предметами, явлениями, людьми; помощь в упорядочивании информации об окружающем мире, культивирование представления о его целостности; формирование бережливого отношения к окружающему миру, мотивирование их к использованию положительных навыков и эмоций в повседневной жизни; создание условий, способствующих вычленению и поддержке интересов, проявлению самостоятельности в познавательной деятельности; развитие познавательно-речевых процессов у дошкольников во всех видах деятельности.

Существуют разные приёмы обучения старших дошкольников разным типам рассказывания. Их использование меняется на разных этапах обучения и зависит от типа рассказа, поставленных задач, уровня сформированных умений, активности детей, их самостоятельности.

В рассказах используются языковые средства, передающие динамику событий: временные глагольные формы, лексика, отображающая время, место, способ действия, слова, для объединения предложений по смыслу.

По источнику высказывания выделяют следующие рассказы: по игрушкам и предметам, по серии картинок, из собственного опыта, творческие рассказы, рассказы по памяти.

Рассказывание по памяти — это рассказ из опыта о пережитом, является более сложной деятельностью, чем повествование по восприятию, так как базируется на произвольной памяти. Рассказывание по воображению — это творческие рассказы детей. С точки зрения психологии основой таких рассказов является творческое воображение.

Рассказы детей из опыта имеют большое значение для развития связной речи, приучают к широкому речевому общению, развивают умения использовать свой чувственный опыт, передавать его посредством высказываний, чётко, понятно, образно выражать свои мысли. Эти типы рассказов опираются на воспринятый, осмысленный и сохранённый в памяти ребёнка материал. Это рассказы о событиях, свидетелем или участником которых был дошкольник.

Рассказы из опыта характеризуются тем, что ребёнок хорошо знает то, о чём говорит. Но процесс повествования может усложняться новыми ассоциативными связями, когда один образ вызывает другой. Это обстоятельство нарушает логику и последовательность изложения, что мешает связному повествованию и способствует возникновению ситуативных элементов в речи. Умение рассказывать о впечатлениях из опыта становится устойчивым на основе практики повседневного общения ребёнка с окружающим миром, но главная роль в усилении этих умений принадлежит обучению. Основой для этого типа рассказа является содержательная, разнообразная повседневная жизнь детей, которая должна включать наблюдения, прогулки-экскурсии, праздники (семейные и общепринятые), игры, интересные события. Воспитателю, прежде чем предложить воспитанникам какую-либо из вышеперечисленных тем для создания рассказа, важно убедиться в достаточном багаже знаний и воображения детей по конкретной теме.

Рассказы из опыта делятся на следующие типы: рассказы, отображающие коллективный опыт детей, и рассказы, отображающие индивидуальный опыт детей.

Первый тип рассказа является для педагога психологически проще, где он был сам участником событий, о которых рассказывают дети, и у взрослого будет больше возможностей помочь воспитанникам.

Вторым типам рассказов руководить сложнее: дети нуждаются в помощи взрослого, поскольку никто не наблюдал за тем, о чём будет рассказывать ребёнок.

Тип рассказа, как правило, определяет приём обучения. Наиболее эффективными являются дополнительные вопросы, образец рассказа воспитателя, план рассказа. Дополнительными приёмами можно назвать: указания, анализ и оценка детских рассказов, подсказка нужного слова, совместное повествование с воспитателем или с другим ребёнком.

Особое значение в старшем дошкольном возрасте имеет творческая речевая деятельность (творческие рассказы), когда воспитанники приобретают достаточно большой объём знаний об окружающем мире, что является содержанием словесного творчества. Дети осваивают сложные формы связной речи, лексику, у них появляется возможность действовать по замыслу. Воображение, по Л. С. Выготскому, из репродуктивной, механически воспроизводимой действительности преобразуется в творческую.

Словесное творчество — сложнейший тип творческой деятельности ребёнка. Обучение детей творчески рассказывать обусловлено следующими педагогическими условиями:

1) постоянное обогащение опыта детей жизненными впечатлениями от экскурсий, наблюдения за работой взрослых, созерцание картин, альбомов, иллюстраций в книгах и журналах, чтение книг;

2) обогащение и активизация детского словаря и грамматических форм, которые наилучшим способом передают временную последовательность;

3) упражнения детей связно рассказывать, придерживаясь структуры связного высказывания, композиции рассказа. Этим навыкам детей обучают на предварительных возрастных этапах, отображая литературные тексты, особенно близкие к словесному творчеству (тип рассказа): народные сказки, рассказы об игрушке, придумывание начала и концовки изображённого на картинке эпизода;

4) правильное понимание детьми задания придумать, создать нечто новое, рассказать о том, чего не было, или того, чего ребёнок сам не видел [2, с. 217].

Для полноценного развития всех типов рассказа предлагается использовать следующие группы приёмов: наблюдения (рассматривание картин, просмотр фильмов, слайдов, анимации), практические (упражнения, игры, эксперименты, моделирование, исследовательская деятельность), словесные (рассказы, беседы, чтение художественных текстов).

Приёмы обучения творческому рассказу зависят от умений детей, учебных заданий, вида повествования и могут быть следующими: общий рассказ детей с воспитателем по вопросам, придумывание воспитанниками продолжения авторского текста, придумывание детьми начала и окончания рассказа, составление сказки на самостоятельно выбранную тему, составление рассказа на самостоятельно выбранную тему (за предварительно продуманным планом). Для этого используется совместный рассказ (построение коротких выражений: воспитатель начинает фразу, а ребёнок заканчивает), частичный образец (разновидность примера рассказа, образец его начала или конца), групповое создание рассказа на основе коллективного опыта следует использовать на начальных этапах обучения рассказыванию.

В процессе обучения рассказыванию применяются и другие приёмы: дополнительные вопросы, указания, исправления ошибок, подсказывание нужного (меткого) слова, прослушивание детьми своих рассказов, записанных аудио- и видеосредствами.

Заключение. Развитие всех типов рассказов является залогом успеха всестороннего развития формирования речевых умений у детей старшего дошкольного возраста на родном языке. Важно для обеспечения всестороннего развития личности учить ребёнка пропорционально развивать все типы рассказов в зависимости от конкретных условий функционирования в родной языковой среде. Учёт особенностей каждого из типов рассказов в работе с детьми дошкольного возраста значительно усовершенствует педагогический процесс по развитию речи детей, повысит качество высказываний дошкольников как в плане их формы и содержания, так и в плане языкового оформления.

Список цитируемых источников

1. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста / Калмикова Л. А. [и др.] ; под. ред. Л. А. Калмиковой. — Киев : ЧП Медведсв, 2007. — С. 64.
2. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : навч. посібник / А. М. Богущ [та інш.] ; за ред. А. М. Богущ. — Київ : Вища шк., 1992. — С. 217.

ДЫДАКТЫЧНАЯ ГУЛЬНЯ — ФОРМА ПЕРАХОДУ АД ГУЛЬНЁВАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ДА ВУЧЭБНАЙ

Уводзіны. Навучанне — самы важны і складаны спосаб атрымання сістэматычнай адукацыі. Адлюстроўваючы вядомыя прыметы адукацыйнага працэсу, навучанне ў дашкольнай установе ў сваю чаргу мае спецыфічныя адрозненні, якія абавязкова павінны ўлічваць выхавальца дашкольнай адукацыі.

Спецыфічным метадам навучання выхаванцаў установы дашкольнай адукацыі з’яўляецца дыдактычная гульня. Асаблівасць дыдактычных гульняў у тым, што «...яны створаны дарослымі з мэтай навучання і выхавання дзяцей. Але створаныя ў дыдактычных мэтах яны застаюцца гульнямі» [1, с. 8]. Менавіта гэты асаблівасць дыдактычных гульняў абумоўлівае іх значнасць як метада навучання: у гульні выхаванцы лепш засвойваюць складаны матэрыял. Дыдактычная гульня з’яўляецца гульнёвай формай навучання, у якой адначасова дзейнічае два пачаткі: пазнавальнае і гульнёвае. Гэта абумоўлена патрэбнасцю перахода ад адной вядучай дзейнасці да другой, а таксама тым, што ў ходзе гульні дзеці лягчэй засвойваюць веды, атрымліваюць уяўленне аб навакольным жывіце. Вядома, што эфектыўнае навучанне знаходзіцца ў цеснай сувязі з узроўнем актыўнасці выхаванцаў у гэтым працэсе. У цяперашні час спрабуюць знайсці найбольш эфектыўныя метады навучання для актывізацыі і развіцця ў дашкольнікаў пазнавальнай цікавасці да зместу навучання, камфортнага пераходу да навучання ў школе.

Асноўная частка. Рашэнне пазнавальнай задачы звязана з разумовым развіццём, выкананнем цяжкасцей, якія прывучаюць выхаванцаў да разумовай працы. Адначасова развіваецца лагічнае мысленне дзяцей. Засвойваючы і ўдакладняючы ў дыдактычнай гульні той або іншы праграмны матэрыял, выхаванцы вучацца назіраць, параўноўваць, класіфікаваць па тых ці іншых прыметах; трэніраваць памяць, увагу; выкарыстоўваць пэўную тэрміналогію, развіваць звязнае маўленне; апісваць прадмет, называць яго дзеянні і якасці; працягваюць кемліваць, вынаходліваць. У гульні дзіця пазнае таксама колер, форму, велічыню, лікавыя і прасторавыя адносіны прадметаў, знаёміцца з іх уласцівасцямі. Значэнне дыдактычных гульняў для развіцця выхаванцаў празмерна вялікае, таму ў ходзе гульнёвай дзейнасці разам з разумовым развіццём адбываецца фізічнае і эстэтычнае выхаванне. Выконваючы розныя рухі, дзеянні з прадметамі, дзіця развівае мышцы рук. Засвойваючы колеры, іх адценні, форму прадметаў, набываецца адпаведны вопыт, дзеці пачынаюць лепш разумець прыгажосць навакольнага свету. Выконваючы правілы гульні, выхаванцы вучацца стрымліваць, кантраляваць свае паводзіны, у выніку чаго выходзіць воля, дысцыплінаванасць, праўдзівасць, узаемадапамога [1].

Дыдактычная гульня вельмі складаная для кіравання, у ёй павінны прысутнічаць наступныя структурныя элементы: 1) дыдактычная задача; 2) гульнёвае дзеянне; 3) правілы; 4) вынік гульні.

Адбор пазнавальных задач для дыдактычных гульняў адбываецца ў адпаведнасці з раздзеламі праграмы з улікам узроставых і індывідуальных асаблівасцей дзяцей. Пospех у рашэнні дыдактычнай задачы дасягаецца шляхам выкарыстання розных гульнёвых дзеянняў. Асабліва значэнне мае спаборніцтва.

Абавязковае выкананне правіл гульні патрабуе ад дзяцей агульных або паслядоўных дзеянняў, самастойнасці. У дыдактычных гульнях навучанне звязана з задачамі выхавання, калі разам з засваеннем ведаў ствараюцца ўмовы для выхавання ў дзяцей сяброўскіх узаемаадносін, дысцыплінаванасці, вытрымкі.

У практыцы навучання выкарыстоўваецца вялікая колькасць дыдактычных гульняў рознай накіраванасці. У розных зборніках паказана больш 500 дыдактычных гульняў, але поўная класіфікацыя па відах адсутнічае. Менавіта таму ў тэорыі дыдактычных гульняў складаным пытаннем з’яўляецца пытанне аб іх класіфікацыі.

Даследчык Н. В. Седж класіфікуе дыдактычныя гульні па трох прыкметах: змесце, наяўнасці або адсутнасці гульнёвага матэрыялу, ступені актыўнасці дзяцей [2].

Па змесце дыдактычныя гульні выхавальнік дзеліць на гульні па азнаямленню з навакольным светам, развіццю мовы, развіццю матэматычных уяўленняў, гульні музыкальныя і г. д.

Па ступені актыўнасці дзяцей дыдактычныя гульні дзеляцца на тры групы: гульні-заняткі, гульні-практыкаванні, аўтадыдактычныя гульні.

Па выкарыстанні гульнёвага матэрыялу Н. В. Седж і С. Л. Навасёлава выдзяляюць гульні з цацкамі і з малюнкамі, друкаванымі і размоўнымі. Гэта класіфікацыя з’яўляецца найбольш пашыранай у педагогіцы.

Друкаваныя гульні адпавядаюць асаблівасцям мыслення выхаванцаў. У ходзе гэтых гульняў дзеці засвойваюць і замацоўваюць веды ў практычных дзеяннях не з прадметамі, а з іх выявамі на малюнках. Розныя разумовыя задачы вырашаюцца на занятках з выкарыстаннем такіх гульняў: замацаванне ведаў аб прадметах, іх прызначэнне, класіфікацыя, абагульненне прадметаў па прыкметах, складанне цэлага з частак.

Вялікае значэнне ў моўным развіцці дзяцей маюць размоўныя дыдактычныя гульні. Размоўныя гульні пабудаваны на словах і дзеяннях гуляючых. У такіх гульнях дзеці вучацца, абмяркоўваючы на веды аб уяўленнях прадметаў, узбагачаюць веды пра іх, так як у гэтых гульнях патрэбна выкарыстаць набытыя раней веды пра новыя сувязі, абставіны. Дзеці самастойна вырашаюць розныя лагічныя задачы: апісваюць прадметы, выдзяляюць

характэрныя іх прыкметы; адгадваюць па апісанні; знаходзяць прыкметы падабенства і адрознення; групуюць прадметы па розных уласцівасцях, прыметах [3].

Умоўна даследчыкі выдзяляюць некалькі тыпаў дыдактычных гульняў, згрупаваных на аснове тыпу дзейнасці: гульні-падарожжы, гульні-абавязкі, гульні-прапановы, гульні-загадкі, гульні-гутаркі (гульні-дыялогі).

Гульні-падарожжы маюць падабенства з казкай, яе развіццём. Гульня-падарожжа адлюстроўвае рэаліі, але звычайна раскрывае праз незвычайнае, простае — праз загадкавае, цяжкае — праз лёгкае, неабходнае — праз цікавае. Усё гэта адбываецца ў гульні, гульніх дзеяннях, становіцца бліжкім дзіцяці, задавальняе яго. Мэта гульні-падарожжа — надаць пазнавальнаму зместу казачную незвычайнасць, звярнуць увагу выхаванцаў на тое, што знаходзіцца вакол, але не заўважаецца імі. Гульні-падарожжы завастраюць увагу, назіральнасць.

Гульні-падарожжы заўсёды некалькі рамантычныя. Менавіта гэта выклікае цікавасць і актыўны ўдзел у развіцці сюжэта гульні, узбагачэнне гульніх дзеянняў, авалоданне правіламі гульні і атрыманне вынікаў: рашыць задачу, што-небудзь даведацца, чаму-небудзь навучыцца.

Роль выхавальніка ў гульні цяжкая, патрабуе ведаў, гатоўнасці адказаць на пытанні дзяцей, гуляючы з імі, весці працэс навучання незаўважна.

Гульня-падарожжа — гульня дзеянняў, думак, пачуццяў выхаванцаў, таму ў назве гульні, у фармулёўцы гульніх задач павінны быць словы, якія выклікаюць цікавасць дзяцей, актыўную гульніх дзейнасць. У гульні-падарожжы выкарыстоўваюцца розныя спосабы раскрыцця пазнавальнага зместу з гульніх дзейнасцю: пастаноўка задач, паясненне спосабаў яе рашэння, пэрапнае рашэнне задач, задавальненне ад іх рашэння, змястоўны адпачынак. У склад гульні-падарожжа ўваходзяць песні, загадкі, падарункі і інш.

Гульні-падарожжы няправільна параўноўваюць з экскурсіямі. Адрозненне іх заключаецца ў тым, што экскурсія — форма прамога навучання і адзін з відаў заняткаў. Мэтай экскурсіі з'яўляецца азнаямленне з тым, што патрабуе непасрэднага назірання, параўнання з ужо вядомым.

У практыцы дашкольнага навучання часта выкарыстоўваюцца гульні-прапановы, напрыклад: «Што было б...?», «Што б я зрабіў...», «Кім бы я хацеў быць і чаму?» і інш. Пачаткам такой гульні можа паслужыць малюнак.

Дыдактычны змест гульні заключаецца ў тым, што перад выхаванцамі — абставіны, якія патрабуюць наступнага дзеяння: гульніх задача закладзена ў самой назве («Што было б...» або «Што б я зрабіў...»). Гульніх дзеянні выбіраюцца ў адпаведнасці з задачай і патрабуюць ад дзяцей мэтазгоднага дзеяння ў адпаведнасці са створанымі ўмовамі. Гэтыя гульні патрабуюць умення суаднесці веды з абставінамі. У іх знаходзіцца спаборніцкі элемент: «Хто хучэй зразумее?».

Загадкі ствараліся сваім народам, уваходзілі ў абрады, святкаванні. Яны выкарыстоўваліся для праверкі ведаў. У гэтым заключаецца відавочная педагагічная накіраванасць. У цяперашні час загадкі, іх загадванне і адгадванне разглядаюцца як від навучальнай гульні.

Асноўнай прыметай загадкі з'яўляецца незвычайнае апісанне, якое патрэбна расшыфраваць (адгадаць, даказаць). Апісанне можа афармляцца ў выглядзе пытання або заканчвацца ім. Галоўнай асаблівасцю загадак з'яўляецца лагічная задача. Спосабы пабудовы лагічных задач розныя, але ўсе яны актывізуюць разумовую дзейнасць выхаванца. Дзецім падабаюцца гульні-загадкі. Неабходнасць параўноўваць, думаць, дадумаць прыносіць задавальненне. Разгадванне загадак развівае здольнасць да аналізу, абагульнення, фарміруе ўменні рабіць вывады.

Значнасць гульні-гутаркі (дыялог) заключаецца ў тым, што яна прад'яўляе патрабаванні да актывізацыі эмацыянальных працэсаў: адзінства слова, дзеяння, думкі дзяцей. Гульня-дыялог выходзіць ўменні слухаць і чуць пытанні выхавальніка, пытанні і адказы дзяцей, уменне засяродзіць увагу на змесце гутаркі, дапаўняць сказанае, выказаць свае меркаванні. Усё гэта характарызуе актыўны пошук рашэння пастаўленай задачы. Вялікае значэнне мае ўменне ўдзельнічаць у гутарцы, што сведчыць аб ўзроўні выхаванасці.

Заклучэнне. У гульні дзіця робіць адкрыцці таго, што дарослым даўно вядома. Неабходнасць у гульні і жаданне гуляць у выхаванцаў патрэбна выкарыстоўваць і накіроўваць у мэтах рашэння пэўных адукацыйных задач. Гульня будзе з'яўляцца сродкам выхавання і навучання, калі яна будзе ўключацца ў цэласны педагагічны працэс. Кіруючы гульні, арганізуючы жыццё дзяцей у гульні, выхавальнік уплывае на ўсе бакі развіцця асобы выхаванца.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Весёлая*. 3. Игра принимает всех / 3. Весёлая. — Минск : Полымя, 1985. — 56 с.
2. *Игры и упражнения в обучении шестилеток* / под ред. Н. В. Седж. — Минск : Нар. асвета, 1985. — С. 78.
3. *Белобрыкина, О. А.* Речь и общение : популяр. пособие для родителей и педагогов / О. А. Белобрыкина. — Ярославль : Акад. развития : Акад. К°, 1998. — 240 с.

ОБУЧАЮЩИЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Введение. Одним из современных средств интеллектуального развития детей является компьютер. В дошкольных учреждениях компьютерные программы игр и занятий используются в старшем дошкольном возрасте. Основными задачами, решаемыми педагогами, являются: формирование у детей элементарных представлений о компьютере как о современном техническом средстве, о возможностях его использования в различных сферах жизни; приобретение начальных знаний, умений и навыков самостоятельного владения компьютером для ознакомления с окружающим миром; рисование, экспериментирование, конструирование. Практика использования компьютера в дошкольном учреждении показывает, что у ребёнка, который овладел элементарной компьютерной грамотой, хорошо развиты воображение, память, мышление [1].

Компьютер в детском саду можно рассматривать как современное средство деятельности ребёнка старшего дошкольного возраста. Введение его в систему дидактических средств можно считать существенным фактором обогащения интеллектуального, эстетического, нравственного и физического развития ребёнка, его творческих способностей, формирования личности. Вводя ребёнка в определённую игровую ситуацию и предоставляя дидактическую помощь в виде учебного материала с иллюстрациями и графиками, компьютер позволяет существенно улучшить учебно-воспитательный процесс и качественно изменить контроль деятельности детей. Технические средства усиливают мотивацию детей, способствуют повышению заинтересованности в ознакомлении с окружающим миром. Новизна работы с компьютером сама по себе способствует повышению интереса к учёбе, а возможность регулировать учебные задачи по степени сложности положительно сказываются на мотивации. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения детей к учёбе — проблемы непонимания материала (новый материал подаётся в интерактивной форме, что обеспечивает и сохраняет устойчивый интерес и внимание детей). Работая на компьютере, дети получают возможность решить задачу до конца. Для этого в компьютерных играх существует система стимулирования — подсказки и поощрения: «Молодец», «Отлично», «Попробуй ещё раз», «Подумай», которые сопровождаются положительными или отрицательными звуками.

Основная часть. Компьютерные игры и программы необходимо рассматривать как особое средство, стимулирующее творческую активность детей. Они интересны и доступны, а заложенные в них игровые задания содержат не только учебный материал, способы и средства для его решения, а ещё мотив и цель, которые стимулируют ребёнка. Работая за компьютером, он имеет реальную возможность видеть на экране результат своих усилий.

Вместе с тем необходимо помнить, что, играя, дошкольник попадает в различные воображаемые ситуации, в то же время эмоции ребёнка — реальные. Далеко не все компьютерные игры способны решить образовательные задачи. Возьмём, например, игры, где главной задачей является быстрое нажатие клавиш. Такие игры способствуют развитию сенсорики и некоторых параметров внимания, но вместе с тем стимулируют повышение у ребёнка уровня тревожности, желание спрятаться от действительности в воображаемом мире. Поэтому очень важно подбирать игры, которые по содержанию развивали бы ребёнка.

Компьютерные игры, используемые в работе с детьми дошкольного возраста, условно можно разделить на подгруппы: 1) развивающие (направленные на формирование общих умственных способностей, а также памяти, мышления, внимания); 2) учебные (знакомят ребёнка с элементарными математическими понятиями, с основами систематизации, классификации, синтеза, анализа понятий, обучают грамоте, чтению); 3) диагностирующие (помогают выявить уровень знаний, развития, способностей или отклонений); 4) игры-квесты (где правила игры скрыты, и ребёнок должен прийти к осознанию цели и способа действий, т. е. найти ключ для решения задачи) [2]; 5) игры-забавы (без задач для развития, однако они дают возможность ребёнку развлечься, осуществить поисковые действия и увидеть результат в виде мультфильма).

Компьютерным должны предшествовать игры с обычными игрушками и предметами с опорой на реальный предмет или реальные действия. Правила компьютерных игр похожи на правила в традиционных, однако они имеют определённые отличия. В основном компьютерные игры строятся по принципу постепенного усложнения игровых и дидактических задач, перейти на следующий уровень без выполнения задач предыдущего практически невозможно. Есть игры, в которых программа сама подстраивается под ребёнка и предлагает ему новые задачи с учётом его предыдущих ответов: сложные, если задача выполняется успешно, или простые, когда дошкольник не справляется с ними. Компьютерным играм присущ элемент случайности, новизна, внезапность, неожиданность.

Для детей дошкольного возраста существует немало компьютерных программ по обучению чтению, счёту, формированию математического мышления и для общего развития детей (развитие воображения, внимания, мышления, логики). Это такие программы, как «Маша и медведь. Подготовка к школе», «Познайка», «Математика

с котом», «Цапки царапки». Они удобны в системе управления и имеют увлекательный игровой сюжет. Такие игры формируют у детей навыки по математике, чтению и письму, развивают мышление, внимание, воображение и др. Для ознакомления можно использовать игры детских развивающих сайтов, таких как детский портал «Пестунчик», «Вундеркинд с пелёнок», «Солнышко», «Детские радости» [3].

Полезными будут игры на основе сказочных сюжетов. Например, игра «Изучаем цифры с Лунтиком» поможет дошкольнику изучить математическое сложение и развить смекалку, зрительную память; «Сорока-белобока» — ловкость, сообразительность, пространственное мышление. Программа «Похищение века. Чебурашка» способствует развитию нестандартного мышления, умение принимать решения и распутывать головоломки. Есть программы, развивающие память и внимание. Программа «Сказочные приключения кошки и собаки» учит основам рисования, складыванию пазлов, поиску различий, а также слушать и изучать стихи о сказочных животных; «Баба Яга учится читать» — чтению, логическому мышлению.

Мы проанализировали сайты, на которых находится информация по обучению компьютерной грамотности детей старшего дошкольного возраста: <http://www.doshkolyata.com.ua> — образовательный портал о воспитании и обучении дошкольников; <http://www.baby.com.ua> — сайт с развивающими играми для детей; www.all-about-child.com — психологическая помощь по проблемам воспитания и обучения детей; www.mama-tato.com.ua — всё о детях; <http://www.ravlyk.net.ua> — нестандартный подход к развитию ребёнка через развлечения; <http://pustunchik.ua> — детский портал (обучение и развитие); <http://obuchonok.ru> — сайт с обучающими программами; <http://samouchka.com.ua> — сайт с развивающими играми и обучающими программами для дошкольников; <https://study-smile.com> — развивающие занятия для дошкольников; www.7ya.com.ua — семейный портал; <http://ped-kopilka.com.ua> — сайт для педагогов, воспитателей; <http://vihovateli.com.ua> — сайт для воспитателей дошкольных учреждений; <https://doshkilnyk.in.ua> — все для воспитания и обучения дошкольника; <http://puzkagaruz.org> — «Вундеркинд с пелёнок»: развивающие презентации.

Заключение. Компьютерные игры позволяют организовать учебную деятельность в интересной форме. Ребёнка постоянно сопровождает Машенька, Чебурашка или другой сказочный герой, который побуждает его к действиям. Дошкольник попадает в различные необычные ситуации, сам себе ставит задачи, ищет средства для их решения и при каждом успешном решении получает весомое эмоциональное поощрение. При этом у ребёнка формируется установка на самостоятельный поиск, критическое отношение к окружающим и самому себе, желание узнать новое.

Список цитируемых источников

1. Алексеевко, К. Медіаактивність дошкільного навчального закладу в інтернет-просторі / К. Алексеевко // Практика упр. дошкіл. закладом. — 2014. — № 4. — С. 20—23.
2. Кутеньова, Н. Б. Створюємо методичний веб-квест : крок за кроком / Н. Б. Кутеньова // Вихователь-методист дошкіл. закладу. — 2012. — № 10. — С. 53—56.
3. Садова, Н. Наповнюємо сайт дошкільного навчального закладу / Н. Садова // Вихователь-методист дошкіл. закладу. — 2012. — № 5. — С. 63—68.

УДК 378

Н. В. Стецкая

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва», Дитва

ЗНАЧЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА

Введение. Наш мир развивается очень стремительно. Повсеместная технологизация, компьютеризация, ускоренный темп жизни и огромный поток информации обрушились на общество и навсегда изменили существующие устои во всех областях человеческой жизни, на всех возрастных этапах её развития. Детство наших детей очень отличается от того, что было у нас. Вместо чтения книг и просмотра диафильмов совместно с родителями — компьютер и мультфильмы; вместо добрых и милых героев советских мультфильмов — разнообразные «монстрики» и иные персонажи совершенно фантастичного вида; вместо совместных игр во дворе в «Дочки-матери», «Войну», «Путешествие», «Салки», «Догонялки» — занятия в «Школе творчества», «Школе развития», «Школе иностранных языков» и снова компьютер и мультфильмы. Дети заняты... Дети заняты собственным развитием, а когда не заняты им — заняты игрой. Но несёт ли эта игра пользу ребёнку? Несёт ли эта игра пользу обществу? Статистически подтверждённые ответы на эти вопросы мы, несомненно, получим в скором будущем. Однако люди, близкие к проблемному полю дошкольного образования, уже сейчас отметят негативные изменения в детской игре, особенно в сюжетно-ролевой.

Основная часть. Нет сомнений в том, что игра занимает очень важное место в жизни ребёнка, являясь ведущей линией развития в дошкольном возрасте. В психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая очень большое значение для развития ребёнка дошкольного возраста; в ней развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, А. П. Усова) [1].

Невозможно умалить и психологические составляющие важности игры и особенно сюжетно-ролевой в развитии ребёнка дошкольного возраста. Исследователь Л. С. Выготский в своём труде «Игра и её роль в психическом развитии ребёнка» определяет несколько важных критериев, демонстрирующих незаменимость и необходимость сюжетно-ролевой игры для гармоничного развития личности ребёнка. Так, он отмечает, что к началу дошкольного возраста у ребёнка возникают своеобразные противоречивые тенденции. С одной стороны, у него появляется целый ряд нереализуемых немедленно потребностей, желаний, невыполнимых сейчас и, тем не менее, не устраняющихся, как желания. С другой стороны, у него сохраняется почти целиком свойственная периоду раннего детства тенденция к немедленной реализации желаний. Отсюда и возникает игра, которая с точки зрения вопроса о том, почему ребёнок играет, всегда должна быть понята как воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщённых аффектов. Игра с этой позиции — лекарь и гармонизатор душевного состояния ребёнка [2].

Игра также является самым демократичным воспитателем воли и нравственных качеств у ребёнка, мягко и ненавязчиво научая его следовать и подчиняться правилам, демонстрируя моральные нормы и правила поведения в обществе. Так, Ж. Пиаже разделяет два источника развития правил детского поведения, которые отличны друг от друга. В игре это выступает с особенной отчётливостью. Одни правила возникают у ребёнка из одностороннего воздействия на него взрослого. Если нельзя трогать чужие вещи, то ведь это правило преподано взрослым; или надо тихо сидеть за столом — это то, что взрослые выдвигают, как внешний закон в отношении ребёнка. Это является одной моралью ребёнка. Другие правила возникают из взаимного сотрудничества взрослого и ребёнка или детей между собой; это такие правила, в установлении которых участвует сам ребёнок. Ребёнок сам себе говорит: «Я должен себя вести так и так в этой игре». Это совсем иное, чем когда ребёнку говорят, что можно, а чего нельзя. Сама мнимая игровая ситуация включает в себе правила поведения, хотя это не игра с развитыми правилами, сформулированными наперёд. Ребёнок вообразил себя матерью, а куклу — ребёнком, он должен вести себя, подчиняясь правилам материнского поведения. Существенное отличие игры заключается в том, что ребёнок, начиная играть, старается быть тем, чью роль он на себя взял. В жизни он ведёт себя в этой роли, не думая, что он сын, мать, сестра, друг по отношению к другому. Он ничего не делает по отношению к другому, потому что он есть тот, кто он есть по отношению к этому другому, за исключением, может быть, тех случаев, когда кто-либо требует от него определённого поведения. В игре же носитель определённой роли всё время непрерывно проявляет определённые морально нормированные качества и поведенческие стереотипы по отношению к носителю другой роли. Тот факт, что два ребёнка стали играть в кого-то определённого, приводит к тому, что каждый из них получает правила для поведения.

Сюжетно-ролевая игра является одним из факторов формирования когнитивных процессов. В игре ребёнок учится действовать в мысленной, а не видимой ситуации, т. е. видит одно, а действует по отношению к видимому иначе. Так, в дошкольном возрасте в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи. Ребёнок делает это не сразу. Отрывать мысль (значение слова) от вещи — это трудная задача для ребёнка. Игра является переходной формой к этому, через неё формируется воображение, начала абстрактного мышления. В школьном возрасте игра переходит к внутренним процессам, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению.

Игра — источник развития, она создаёт зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре. Игра в конденсированном виде содержит в себе все тенденции развития; ребёнок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения [2].

И это важнейшее образование дошкольного детства постепенно уходит из жизни ребёнка. Современные родители отдают предпочтение интеллектуальному развитию подрастающего поколения, ставя своей целью обучение ребёнка как можно большему количеству полезных, с их точки зрения, знаний. Они готовы пожертвовать своим свободным временем, чтобы выучить с ребёнком слова иностранного языка, решить развивающие задачи, создать совместно какой-либо творческий продукт, но им совершенно некогда поиграть с малышом. Взрослые, не обладая педагогическими знаниями, не понимают важности игры для развития и психологического комфорта детей, не осознают всех её образовательных, развивающих и коррекционных возможностей. Именно поэтому в современной практике взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи возникла необходимость теоретической и практической работы по пропаганде включения сюжетно-ролевой игры в повседневную жизнь ребёнка, обучению родителей методам развития и ведения игры.

Однако нельзя сказать, что только в семье роль игры ребёнка находится на незаслуженно низком месте, в учреждениях дошкольного образования также существуют определённые проблемы. Воспитатели дошкольного образования недооценивают значимость сюжетно-ролевых игр в личностном и психическом развитии детей, они недостаточно владеют современными технологиями организации самостоятельной сюжетно-ролевой игры и предпочитают включать детей в те виды деятельности, которые организуют сами, что приводит к потере развивающего и коррекционного потенциала игры [3].

Необходимо внедрять в практику работы по повышению педагогического мастерства педагогов вопросы, раскрывающие разнообразие способов обогащения игровых замыслов детей, способы развития самостоятельности и инициативности детей в моделировании сюжетов игр, расширения и обогащения позитивного игрового опыта детей.

На учреждение дошкольного образования на современном этапе развития общества ложится также задача формирования интереса детей к сюжетам игр определённой, значимой для развития нравственных качеств, правильных поведенческих реакций, социальной адаптивности тематики.

Исходя из наблюдений за детской игрой, можно констатировать, что основой для самостоятельного моделирования сюжетов игр являются зарубежные мультфильмы, так популярные в современном детском обществе. Дети с огромным удовольствием играют в разнообразных фантастических созданий, наделённых определёнными сверхкачествами и сверхспособностями, с лёгкостью добивающихся поставленных целей и побед над противниками. Но что несёт такая игра для развития и морального становления личности ребёнка? Сказка и фантазия — это очень хорошо, но они не должны уводить далеко от реальности, искажать её. И сегодня как никогда важны такие сюжеты, как «Семья», «Школа», «Больница», формирующие основы социальных норм поведения.

Заключение. Сюжетно-ролевая игра является важным компонентом дошкольного детства. Это замечательный педагогический инструмент multifunctionальной направленности: игра развивает, обучает, воспитывает, социально адаптирует, корректирует и просто приносит огромное удовольствие ребёнку.

Однако на современном этапе становления общества в организации и развитии детских сюжетно-ролевых игр наметился ряд проблем, затрагивающих всю систему дошкольного образования. Сейчас необходимо повышать качество дошкольного образования в вопросах организации сюжетно-ролевой игры, уровень педагогического мастерства воспитателей дошкольного образования, педагогическую грамотность родителей по вопросам значимости сюжетно-ролевых игр в развитии личности ребёнка и их практические умения по развитию детской игры, стимулировать детский интерес к играм социально значимой тематики через внесение в них сюжетов и атрибутов, соответствующих современному уровню развития общества. Ведь наши дети играют в *жизнь*, и очень важно, чтобы во взрослом возрасте она не обманула их ожидания.

Список цитируемых источников

1. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателей / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М.: Гном и Д, 2000. — 96 с.
2. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // *Вопр. психологии.* — 1966. — № 6. — С. 62—76.
3. Васильева, О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей: пособие для педагогов учреждений дошкол. образования с белорус. и рус. яз. обучения / О. К. Васильева. — 3-е изд. — Мозырь: Содействие, 2015. — 152 с.

УДК 373.2

Г. А. Чайко

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 23 г. Лида», г. Лида

ПЛАНИРОВАНИЕ ИГРЫ КАК ОСНОВНОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Все мы знаем, как важна игра для детей дошкольного возраста, все мы осознаём тот факт, что развитие детей в учреждении дошкольного образования неэффективно вне игры. В дошкольной педагогике существует многообразие вариантов классификации игр, разработанных многими известными педагогами, психологами, такими как В. Г. Семёнов, Ф. Фрёбель, К. Грос, Н. К. Крупская, П. Ф. Лесгафт. Классификационные модели детских игр отличаются по разнообразным признакам, уровню сложности, тематической направленности, содержанию, степени самостоятельности ребёнка [1]. Исследователь С. Л. Новосёлова классифицировала детские игры по трём основным классам: самостоятельные игры, возникающие по инициативе ребёнка (игры-экспериментирования, сюжетные; самодеятельные игры); игры, организованные взрослым с образовательной и воспитательной целями (обучающие, досуговые); народные игры, возникающие по инициативе взрослого или более старших детей (тренинговые, обрядовые, досуговые) [1].

Основная часть. Планирование образовательного процесса в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 23 г. Лида» осуществляется в рамках разработанных основных подходов к примерному планированию, предложенных О. Жихар, и рекомендациями инструктивно-методического письма Министерства образования Республики Беларусь.

В целях обеспечения качественной реализации содержания учебной программы дошкольного образования мы используем комплексно-тематическое планирование образовательного процесса, которое предполагает интеграцию разнообразных видов деятельности, обеспечивает мотивацию, содержательность и продуктивность образовательного процесса. Игра, игровая деятельность включаются во многие структурные компоненты плана образовательной работы (индивиду-

альная работа с воспитанниками, двигательная активность, специально организованная деятельность, нерегламентированные виды деятельности — общение, игра, познавательная, практическая, художественная, трудовая) [2].

В специально организованной деятельности воспитанников игра разворачивается по инициативе педагога с учётом закономерностей развития детей в условиях непосредственного руководства и контроля со стороны взрослого. Педагог располагает конспектами, владеет методами руководства игрой, определяет, какие задачи следует ставить перед детьми и как осуществлять контроль за их выполнения. Образовательный процесс характеризуется своей планомерностью, организованностью и целенаправленностью.

В нерегламентированной деятельности игра в распорядке дня может самостоятельно организовываться детьми или возникает как с участием взрослого, так и при его косвенном руководстве в условиях созданной педагогами образовательной среды, обеспечивающей выбор каждым ребёнком деятельности по интересам и позволяющей ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально. Роль педагога ограничивается созданием условий для активизации игры детей [1].

Для обеспечения организованной и содержательной жизни дошкольников в условиях учреждения дошкольного образования мы используем памятки по формированию игровой деятельности с учётом возрастной адресности с включением разнообразных видов, подвидов игр в течение недели, разработанные творческим коллективом воспитателей дошкольного образования (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Памятка по организации игровой деятельности (виды игр, подвиды игр) с детьми 2—3 лет

День недели	Виды игр
Понедельник	– дидактические, игры с дидактической куклой; – подвижные; – сенсомоторные; – театральные (импровизации, имитации, обыгрывания)
Вторник	– дидактические, сенсорные; – подвижные, с природным материалом; – музыкальные, с забавными игрушками, с заводными игрушками; – театрализованные (театр пальчиков, театр картинок, театр игрушек)
Среда	– дидактические, сенсомоторные; – подвижные, белорусские народные, хороводные; – сюжетно-отобразительные; – досуговые (с забавными игрушками, с заводными игрушками);
Четверг	– игры с разрезными картинками (2—3 части), парные картинки; – подвижные, с природным материалом; – сенсомоторные; – музыкально-дидактические, с музыкальными игрушками; – театральные (импровизации, имитации, обыгрывания)
Пятница	– дидактические, печатные; – подвижные; – сенсомоторные; – народные, хороводные; – досуговые (с забавными игрушками, с заводными игрушками)

Игровая деятельность интегрируется в основные виды деятельности: общение, художественную, познавательно-практическую, трудовую. Реализуется в специально организованной и нерегламентированной деятельности, на играх, занятиях, проводится как в групповом помещении, так и на открытом воздухе. Планируются подвижные игры с бегом и ходьбой, прыжками и подпрыгиванием, с подползанием и ползанием, бросанием и ловлей, белорусские народные игры «Заінька», «Прэла-гарэла», «Маша», «Адгадай, чый галасок», «Каравай», «Люстэрка», «Шэры кот».

Установление в режиме дня специального времени для игр детей — важное педагогическое условие существования её как самостоятельной деятельности и использования как формы организации детской жизни (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Игра в распорядке дня дошкольников

Время	Виды игр
До завтрака	Индивидуальные или групповые игры без большой подвижности
После завтрака	Игры, соответствующие темам и видам занятий
Между занятиями	Игры, способствующие снятию напряжения
На прогулках	Подвижные игры без сложного игрового оборота
Перед уходом домой	Разнообразные виды игр

Первый период игр начинается по приходу ребёнка, прерывается завтраком и продолжается до начала специально организованной деятельности. Основной задачей утреннего периода является помощь в выборе игр, создание условий для игровой деятельности, хорошего игрового настроения. Важно дать детям возможность заняться теми играми, которые их интересуют.

После завтрака игры детей организуются с учётом характера и содержания видов предстоящей деятельности, а игры, организуемые между занятиями, должны давать возможность дошкольникам отдохнуть. Во время прогулки дошкольники обеспечиваются разнообразием игр, их сменой.

В вечернее время игры направлены на углубление интересов детей. В это время дети могут продолжать сюжетно-ролевые, дидактические, строительные игры, начатые утром, или затевать новые. Педагог содействует играм-драматизациям, настольно-печатным играм и т. д. [2].

Планируя образовательный процесс, специалисты учреждения дошкольного образования обеспечивают использование разнообразных форм взаимодействия с воспитанниками в регламентированной и нерегламентированной деятельности. Это, прежде всего, сюжетные занятия, построенные на основе комплекса игр и игровых упражнений, объединённых в целостный сюжет.

В своей практике педагоги используют также тематические занятия, посвящённые определённым значимым для общества темам, игровые занятия, построенные на основе разнообразных игр, комплекса коррекционно-развивающих игр, занятий на основе игровых ситуаций. В специально организованной деятельности наши педагоги в качестве рациональных и эффективных путей обучения, воспитания и развития дошкольников используют в своей работе сюжетно-игровые комплексы, которые представлены в виде системы дидактических игр, объединённых общим сюжетом и игровым образом. Использование таких комплексов даёт педагогам расширить возможности индивидуальной работы с воспитанниками [3].

Музыкальные руководители учреждения дошкольного образования активно и эффективно используют игру в процессе музыкального развития детей: музыкальные сюжетно-игровые комплексы Л. С. Ходонович, игры-фантазии, инструментально-речевые игры-аранжировки, пластические игры-моделирования Г. А. Никашиной, музыкально-дидактические игры О. Н. Анцыпирович.

Эффективности образовательного процесса способствует использование учебных пособий, утверждённых Министерством образования Республики Беларусь: «Мои первые уроки» для старших дошкольников, учебно-наглядных пособий из серии «Мир детства», «Умней-ка!», когда включены игры, игровые упражнения, способствующие развитию воспитанников, которые педагоги используют в индивидуальной, групповой работе с детьми на протяжении всего дня их пребывания в учреждении.

Заключение. Игра — это самоценная деятельность для дошкольников, обеспечивающая ему ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и сейчас» [2], достичь состояния полного эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных.

Список цитируемых источников

1. *Панько, Е. А.* Игра в жизни дошкольника / Е. А. Панько ; под ред. Я. Л. Коломинского [и др.]. — Минск : НИО, 2012. — 184 с.
2. *Брынзарей, Ю. Г.* Педагогу об игре дошкольника / Ю. Г. Брынзарей, С. Н. Галенко. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 111 с.
3. *Ксёнда, О. Г.* Комплексы развивающих игр для дошкольников / О. Г. Ксёнда, О. Д. Нечай. — Мозырь : Белый Ветер, 2004. — 86 с.

УДК 373

И. В. Чуйкова,

кандидат педагогических наук, доцент

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДЕЙСТВЕННОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Социальный запрос современного общества, обращённый к гармонически развитой личности, способной свободно общаться, приобретая и реализуя полученные коммуникативные знания, неслучайно обращён в сферу дошкольного образования. Социально-педагогическая деятельность в условиях дошкольного образовательного учреждения (далее — ДООУ) — это та работа, которая включает деятельность педагога, направленную на помощь ребёнку в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния; помощь в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

Основная часть. В исследованиях речевого онтогенеза, особенно последних двадцати лет, выполненных в рамках теории речевой деятельности (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.), достаточно эксплицитно звучит мысль о том, что критерием качества речевой продукции субъекта любой возрастной группы, следовательно, и критерием его речевой зрелости, являются не столько отдельные количественные накопления в речевом развитии, как, например, увеличение словарного запаса, сколько существенные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника. Иными словами, важно не то, сколько слов употребил ребёнок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребёнка, т. е. подготавливается мысль о включенности речевого развития в общий контекст общения, коммуникативной деятельности.

Достижения ребёнка к концу дошкольного возраста в области речевого развития настолько значительны, что можно говорить не только об овладении им фонетической, лексической и грамматической сторонами речи, но и развитии таких качеств, как содержательность, точность, выразительность, логичность, действенность и др. Речь является важным средством самовыражения ребёнка. С этой точки зрения особое значение имеет действенность как качественная характеристика речи. По нашему мнению, действенность речи обеспечивает эффективность коммуникации, способствует донесению смысла высказывания до слушателя в ходе решения различных коммуникативных задач. Так, И. А. Зимняя [1] и Т. С. Путиловская отмечают, что из всех форм устного общения у дошкольника более всего развита задача сообщения, которая по своей психологической природе сходна с описанием, и вопрос. Коммуникативные задачи описания и объяснения начинают опознаваться дошкольниками как самостоятельные формы воздействия. В ролевой игре развиваются новые формы речевого высказывания: инструктирующие, повествующие и др. Ребёнок вырабатывает умение ориентировать своё высказывание на различных партнёров и разные ситуации общения. Иными словами, у дошкольника происходит интенсивное развитие продуктивной устно-речевой деятельности, создаются предпосылки для выработки умения оказывать коммуникативное воздействие на партнёра общения.

На основе вышеизложенного можно констатировать, что у детей старшего дошкольного возраста возможно сформировать первоначальные элементы действенности речи. По нашему мнению, действенность речи детей старшего дошкольного возраста — это такое коммуникативное качество, которое обеспечивает ребёнку в ходе эффективной коммуникации возможность решать перед слушателем поставленные коммуникативные задачи. От того, насколько будет действенна речь дошкольника, насколько легче ребёнок будет устанавливать контакт со сверстниками и со взрослыми, настолько успешнее будет проходить формирование его личности. По мнению А. А. Мурашова [2], В. Ф. Русецкого, действенность речи означает умение влиять на собеседника определённым образом, достигая задачи общения и формировать у другого желание поступать в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего. В свою очередь Б. Н. Головин [3] определяет данное коммуникативное качество в соотношениях «речь—сознание» и «речь—адресат» и рассматривает действенность в рамках коммуникативного процесса. А И. А. Зимняя и Т. С. Путиловская отмечают, что критерием качества речевой продукции субъекта любой возрастной группы, а следовательно, и критерием его речевой зрелости являются не столько отдельные количественные накопления (например, увеличение словарного запаса), сколько качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника.

Таким образом, действенность речи детей старшего дошкольного возраста — это коммуникативное качество речи, которое обеспечивает эффективность коммуникации, т. е. возможность решать поставленные коммуникативные задачи с использованием речевых средств. Анализ научных подходов к проблеме формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста позволил теоретически обосновать предлагаемую структурно-содержательную модель, целью которой является формирование действенности речи у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с произведениями художественной литературы.

Для формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста в ДОУ мы выделили педагогические условия, которые, на наш взгляд, помогут в решении данной проблемы.

Первое условие — организация развивающей речевой среды в ДОУ. Среда может рассматриваться как развивающая, если будут обеспечиваться возможности, во-первых, для удовлетворения и развития субъектом собственных потребностей на всех иерархических уровнях; во-вторых, для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние ценности. Весь комплекс таких возможностей, обеспечиваемых конкретной образовательной средой, и составляет её развивающий психолого-педагогический потенциал. Речевая развивающая среда предполагает наличие таких элементов, которые бы способствовали уточнению, расширению и конкретизации представлений детей. Мы предполагаем для обеспечения речевой развивающей среды в ДОУ следующие мероприятия: систематическое обновление «Уголка книги», чтение и обсуждение произведений художественной литературы на занятиях и в свободное от занятий время, беседа с детьми, театрализация с использованием различных видов театра, инсценировка любимых детьми произведений, драматизация и т. д.

Второе условие — акцентирование внимания детей на имеющихся в тексте коммуникативных задачах и активизация коммуникативной деятельности дошкольников в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы. Данное условие предполагает выделение коммуникативной задачи в произведениях художественной литературы, анализ средств решения коммуникативных задач, т. е. анализ средств, обеспечивающих действенность речи, а также оценка средств решения коммуникативных задач, т. е. оценка средств, обеспечивающих

действенность речи героев произведений. В рамках данного условия мы знакомим детей с произведениями художественной литературы на занятиях и в свободное от занятий время, используя приёмы: словесное рисование, чтение «с продолжением», совместный с педагогом анализ действенности средств коммуникации в речи литературных героев, проблемно-игровые ситуации, постановка этюдов по сюжетам художественных произведений, сценарное программирование.

Третье условие — взаимодействие ДОО и семьи в аспекте формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. Учитывая положение, что результативность работы по формированию действенности речи у дошкольников может быть достигнута лишь посредством усилий всех участников процесса, мы считаем необходимым и особенно важным координацию деятельности педагогов и родителей, единство их позиций и требований. Исходя из поставленной цели следует предусмотреть ряд форм работы с родителями: консультации, актуализирующие проблему формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста; родительские собрания; вечера вопросов и ответов; педагогическая гостиная; памятки для родителей, где помещены советы, пожелания по поводу того, как организовать чтение ребёнка в домашних условиях, и др.

От процессуального блока переходим к технологическому. Технологический блок представлен: формами работы (занятия по ознакомлению с художественной литературой, театрализованная деятельность); методами и приёмами обучения действенности речи (чтение художественной литературы, аналитическая беседа, объяснение, показ, проблемные вопросы, постановка и решение коммуникативных задач, анализ коммуникативных ситуаций и др.); средствами (детская художественная литература, театрализованная игра).

Методический блок предполагает работу по методическому обеспечению и информационному просвещению педагогов и родителей и представлен следующими формами работы: индивидуальные и групповые консультации, круглый стол, дискуссии, родительские вечера, проведение педагогического совета, теоретические семинары и семинары-практикумы, выставки, мастер-классы.

Результативный блок включает критерии, показатели и уровни сформированности действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Заключение. Реализация педагогических условий, по нашему мнению, способствует формированию действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. Приоритетным средством реализации данного процесса выступает детская художественная литература.

Пристальное внимание к развитию коммуникативных способностей поставило на повестку необходимость формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. По нашему мнению, это будет являться основой эффективной коммуникации, которая в дальнейшем будет положительно влиять не только на взаимодействие с окружающими, но и на самооценку ребёнка, её внутренние характеристики: адекватность представлений о себе и о своих возможностях, уверенность в собственных силах и эмоциональную комфортность.

Список цитируемых источников

1. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2001. — 432 с.
2. Мурашов, А. А. Культура речи: учеб. пособие / А. А. Мурашов. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т: МОДЭК, 2004. — 272 с.
3. Головин, Б. Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов / Б. Н. Головин. — М.: Высш. шк., 1988. — 320 с.

УДК 373.2

В. М. Шавель

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

РАЗВІЦЦЁ ЗВЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ ДАШКОЛЬНІКАЎ ПРАЗ ВЫКАНАННЕ ГУЛЬНЁВЫХ ЗАДАННЯЎ ПА АНАЛІЗЕ І СКЛАДАННІ КАЗАК ПРА ЖЫВЁЛ

Уводзіны. Маўленне, з'яўляючыся сродкам засваення грамадска-гістарычнага вопыту, садзейнічае актыўнай інтэлектуальнай дзейнасці (успрымання, памяці, мыслення, уяўлення) і выконвае пазнавальную функцыю. Дзіця, кантактуючы з дарослымі, засвойвае значэнне слоў, правілы пабудовы сказаў, атрымлівае магчымасць далучыцца да агульначалавечага вопыту. У дашкольным узросце ствараюцца толькі перадумовы для паўнацэннай рэалізацыі гэтых задач у ходзе наступных ступеняў развіцця.

Асноўная частка. Важнае значэнне мае казка як сродак развіцця мовы дзіцяцей, яе змест — першы ўзор мастацкага слова. Яна найбольш адпавядае свету дзіцячых уяўленняў, гульняў. Дзецям імпануе ў казках увесь лад думак, вобразаў, свабодная, імправізацыйная форма апавядання. Яны з вялікай ахвотай раскажваюць казкі дома, сябрам, вучацца складаць іх па аналогіі з прачытанай. З задавальненнем слухаюць і інсцыпіруюць дашкольнікі казкі пра жывёл.

Агульныя рысы казак — наяўнасць у іх фантазіі, выдумкі, асаблівасці мастацкай формы, якія ствараюць адметны казачны стыль, дыдактычная накіраванасць — «па-рознаму праяўляюцца ў кожным з відаў казачнага эпасу» [1, с. 9].

Казкі пра жывёл вельмі старажытныя па сваім паходжанні. Як сведчыць назва, галоўнымі персанажамі гэтага віду казак з'яўляюцца жывёлы; побач з імі дзейнічаюць птушкі, расліны, а ў некаторых казках і чалавек. Вельмі важнай асаблівасцю казак пра жывёл з'яўляецца тое, што «амаль ва ўсіх творах дзеючыя асобы вызначаюцца найбольш тыповымі для іх якасцямі: асноўная рыса лісіцы — хітрасць («Лісіца-хітрыца», «Як кот звяроў напалохаў»), ваўка — прагнасць («Хітры вол», «Дурны воўк»), ката — мудрасць («Кот і дурань», «Каток, пеўнічак і лісічка»). Такім чынам, перад намі паўстаюць не толькі цікавыя, жывыя, з характэрнымі асаблівасцямі паводзін і знешняга выгляду вобразы са свету жывёл, але ў першую чаргу вобразы-абагульненні, якія раскрываюць перад слухачом у шматграннасці праяў сяброўства і здраду, бескарыслівасць і прагнасць, справядлівасць і ашуканства. Вобразы казак пра жывёл вылучаюцца мастацкай дасканаласцю і лагічнай завершанасцю» [2, с. 239].

У цэнтры ўвагі пры аналізе зместу казак павінна быць выяўленне тыповых рыс галоўных персанажаў, адметных асаблівасцей гэтага жанру.

Адной з важных адзнак, што характарызуе казачны эпас са знешняга боку, Я. Ф. Карскі лічыў наяўнасць рыфмы, асабліва ў прыказках-зачынах і канцоўках: сказы, якія ідуць адзін за адным, рыфмуюцца, у дзеясловах унутры сказа, у апошніх словах: «Жыў дзед, жыла бабка. Была ў іх курачка-рабка. Нанесла курачка ячак поўны падпечак («Курачка-рабка»)» [2, с. 241].

У пабудове казак пра жывёл звычайна ёсць усе састаўныя часткі класічнай казкі: прыказка-зачын, завязка дзеяння, яго развіццё, фінал і канцоўка, хаця такая класічная схема не заўсёды вытрымліваецца, што залежыць і ад майстэрства казачніка, і ад характару твора, дынамічнасці развіцця яго сюжэта. У казках пра жывёл «ужываецца рэтардыцыя, трохкратны паўтор дзеяння (лісіца тройчы крадзе пеўня, воўк тройчы спрабуе з'есці казлянят і г. д.), агульныя месцы і інш.» [2, с. 242].

Дашкольнікі з задавальненнем складаюць свае казкі пра вядомых ім жывёл. На занятках выхавачель можа выкарыстоўваць гульні-заданні, якія будуць рыхтаваць дзяцей да самастойнага складання казак. Напрыклад, гульня «Розныя словы» садзейнічае развіццю назіральнасці і ўмення пазнаваць шматпланавую сутнасць акаляючай рэчаіснасці. На занятках гульня можа быць рэалізавана ў розных варыянтах, напрыклад:

– «Падбор прыметнікаў» — выхавачель паказвае малюнак ці называе слова, а ўдзельнікі павінны назваць як мага больш прымет. Выйграе той, хто назаве як мага больш прымет, напрыклад: сабака — вялікі, лахматы, злосны, добры, вясёлы, паляўнічы, стары, надзейны;

– «Распазнаванне» — выхавачель прапануе словы, якія павінны быць звязаны з пачуццёвым і практычным вопытам дзіцяці, напрыклад: калючы, маленькі, жвавы — вожык; хітрая, вёртка, рыжая — ліса;

– «Ланцужок слоў». Сутнасць гульні заключаецца ў падборы слоў — назоўнікаў і прыметнікаў, якія характарызуюць у сваім аб'яднанні які-небудзь аб'ект падобнымі якаснымі прыметамі. Выхаванцы складаюць своеасаблівы «цягнік» са слоў, дзе словы-вагончыкі злучаны паміж сабою, напрыклад:

— Ліса бывае якая?

— Рыжая, хітрая, маленькая.

— Хто яшчэ бывае маленькі?

— Вожык, зайчык, ваўчаныя.

Казкі пра жывёл у большасці сваёй апавядаюць пра пэўныя падзеі, здарэнні, разгортваючы іх перад слухачом у строгай паслядоўнасці. Каб узбагаціць лексічны запас выхаванцаў словамі-дзеяснямі, варта выкарыстоўваць гульні «Хто што робіць», якая не толькі актывізуе маналагічнае маўленне, але і выразае невербальных сродкаў уздзеяння на слухачоў. Даследчык В. А. Белабрыкіна вылучае некалькі спосабаў арганізацыі такога гульнівага дзеяння:

– для гульні неабходны набор прадметных малюнкаў. Дзецям паказваюць малюнку па адным і задаюць пытанні: «Што робіць? Што з ім можна рабіць?»;

– са старэйшымі дашкольнікамі гульня можа праводзіцца без нагляднай асновы. Вядучы называе жывёлу, а дзеці па чарзе называюць дзеянне, якое можа выконваць жывёла, і слова-назоўнік для наступнага ўдзельніка, напрыклад, вядучы гаворыць: «Заяц». Дзіця адказвае: «Скача. Вавёрка». Потым да аднаго слова-назоўніка прыдумваюць некалькі дзеясловаў;

– гульні можна ўскладніць за кошт выкарыстання невербальных сродкаў выразнасці: жэстаў, мімікі, пантамімікі. Задача дзяцей — назваць дзейнасць па адным ці некалькіх дзеяснях [3].

Важнае месца ў казках пра жывёл займае дыялог, які дае здольнаму казачніку вельмі шырокія магчымасці для імправізацыі, пераўвасаблення. Па асаблівасцях кампазіцыі сярод казак пра жывёл вылучаецца група ланцугападобных. Ад іншых твораў казачнага эпасу яны «адзначаюцца тым, што лёгка падзяляюцца на асобныя сюжэтныя звонкі. Кожнае са звонкаў сюжэтнага ланцуга ўключае ў сябе ўсе дэталі папярэдняга звяна і яшчэ нешта новае. З кожнай новай, наступнай ступенню павялічваецца колькасць дзеючых асоб, адбываецца так званае «нарашчэнне» дзеяння. Па такому прыпынку пабудаваны казкі «Курка-рабушка», «Верабей і былінка» і інш.» [2, с. 242]. Выкарыстанне гульнівага практыкавання «Дабаўленне» дазваляе актывізаваць дзейнасць дзяцей малодшага ўзросту да дагаворвання слоў у казках, а старэйшага — самастойна праводзіць лексічны адбор:

– «Прапушчаныя словы» — арганізатар гульні вымаўляе сказ, а дзеці ўстаўляюць прапушчанае слова, напрыклад: «Шэрсць у кошкі..., кіпцікі...»;

– «Сінанімічныя рады» — перад тым як пачаць гульні, разам з дзецьмі варта высветліць значэнне, падабенства і адрозненне зместу слоў, якія могуць быць выкарыстаны, напрыклад: дом — церам — палац, лес — бор — бярэзнік.

Так, у слоўнікавы запас выхаванцаў увайдучы словы, якія маюць тонкія адценні значэнняў.

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^о, 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].

В этом контексте актуализируется гендерное воспитание развивающейся личности. В отличие от полового воспитания, которое акцентирует внимание на принадлежности ребёнка к тому или иному полу, овладении им соответствующими формами поведения, нормами отношений с представителями противоположного пола, обусловлены биологическими различиями между полами, гендерное воспитание, по мнению исследователей (Т. Говорун, В. Кравец, Г. Лактионова, Т. Мельник), должно направляться на осознание ребёнком ценности общества с равными возможностями для самореализации и развития творческого потенциала как мужчин, так и женщин, а также развивать в нем способность содействовать гармонизации гендерных отношений в реальной жизни.

Гендерное воспитание — это процесс, направленный на формирование и развитие качеств, свойств, которые определяют необходимое обществу отношение человека к представителям другого пола [2, с. 11]. Его основная цель заключается не только в формировании у личности правильного понимания сущности нравственных норм и установок в сфере отношений между полами, но и актуализации у неё потребности руководствоваться ими во всех сферах деятельности [3, с. 12].

По убеждению О. Кикинежди, гендерное воспитание должно ориентировать девочек и мальчиков на партнёрство и взаимозаменяемость в исполнении семейных и социальных ролей. И здесь нужно избежать сексизма, т. е. «любых проявлений предвзятости и дискриминации детей, дифференциации требований к их обучению и поведению, освоения будущих профессиональных, семейных и общественных ролей на основании принадлежности к определённому полу» [4, с. 3].

Исследователи, которые обращаются сегодня к изучению вопросов гендерного воспитания, всё чаще подчеркивают необходимость его выстраивания на принципах андрогинии — сочетание в индивиде женских (феминных) и мужских (маскулинных) социальных свойств. Речь идёт о том, что мальчики не должны сторониться дел, которые по традиционному распределению есть «женские», а девочки — воспитывать в себе способность к успешному функционированию в сферах, где традиционно доминируют мужчины. При таком подходе происходит стимулирование всестороннего развития личности, минимизируются традиционные полоролевые стереотипы, достигается максимальная самореализация человека в общественной жизнедеятельности, в семейной жизни, в выполнении различных социальных ролей.

Первые признаки гендерной идентичности ребёнок приобретает уже в 1,5-летнем возрасте. Постепенно объём и содержание идентификации меняется, что отчасти связано с умственным и социальным развитием ребёнка. Двухлетний малыш уже знает свой пол, но ещё не умеет обосновать эту атрибуцию. Осознание своей половой принадлежности происходит у него благодаря подражанию взрослым, прежде всего родителям. Но понимание гендерных различий остаётся ещё ограниченным и неустойчивым.

В 3—4 года ребёнок уже достаточно чётко различает пол окружающих, но отчасти ассоциирует его с чисто внешними признаками, например одеждой, и допускает возможность изменения пола. На 5-м году жизни дети имеют чёткие представления о дифференциации внешних (физических) и характерологических признаков. Постепенно в них формируется окончательное осознание необратимости половой принадлежности.

Особенностью старшего дошкольного возраста является тот факт, что ребёнок овладевает гендерной идентичностью не только на номинативном уровне, но и на уровне переживания себя как представителя определённого пола в сочетании с полоролевым поведением, т. е. возникает такое новообразование, как полоролевая идентичность. Её основу составляет «адаптационный образ “Я”» как представителя соответствующего пола, что по содержанию совпадает с обобщённым или интегрированным образом «хорошего мальчика (девочки)», «настоящего мужчины (женщины)» [5, с. 10].

«Адаптационный образ “Я”» формируется преимущественно под влиянием традиционных гендерных установок, поэтому он насыщен стереотипами мужественности и женственности. Ребёнок не является сексуально нейтральным существом. Он имеет свой «сексуальный опыт», хотя он и не такой, как у взрослых. В основе этого опыта лежит, прежде всего, наблюдение за отношениями между отцом и матерью, которые играют важную роль в самостоятельной взрослой жизни человека, в том числе и в сфере гендерных отношений.

Именно в дошкольном возрасте впервые проявляется осознание своего полового «Я» как мальчика, так и девочки, поскольку, как отмечалось выше, до 1,5—2 лет ребёнок способен определить и запомнить принадлежность к полу, до 4—6 лет — усвоить внешнюю модель поведения как представителя своего пола, т. е. процесс ассимиляции половой роли характеризуется интенсивным освоением стереотипов девичьего и мальчишеского поведения и заканчивается к 5—6 годам. Если в младшем и среднем дошкольном возрасте ребёнок способен воспринимать прежде внешние различия мужчины и женщины (в строении половых органов, в одежде, характере игр), то после 4—5 лет появляется стойкое представление: «Я — мальчик», или «Я — девочка», осознанное понимание норм поведения, поляризации ролей в соответствии с половой принадлежностью в сюжетно-ролевых играх.

Примером для подражания таким стереотипам полового поведения выступают, прежде всего, родители, родственники, близкие люди, воспитатели дошкольных учебных заведений и герои сказок, кинофильмов или телепередач, отождествление с которыми (идентификация) помогает детям в усвоении полоролевого поведения, особенно в младшем и среднем дошкольном возрасте. Если в этот период допускаются грубые ошибки в направлении полоролевого поведения детей, то в дальнейшем исправить их будет чрезвычайно трудно.

Исследователь Д. Колесов, изучая психологические различия между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста, выделяет следующие их разновидности:

– различия в восприятии пространства и времени. Эти различия заметны уже с раннего возраста: мальчики предпочитают игрушки, которые олицетворяют в себе перемещение, влияние, преобразования — машины,

самолёты, различные инструменты, оружие; девочек привлекают те игрушки, которые являются имитационными моделями живых существ — куклы, зверушки, а также средств быта — мебель, посуда;

– различия в направленности интересов. По этому параметру девушки склонны к попечительской деятельности, межличностным отношениям, их притяжение ко всему живому носит интуитивный характер и проявляется в любой момент жизнедеятельности. Они более склонны к сохранению целостности вещей, предпочитая модификации их внешнего вида. У мальчиков интерес к живому имеет характер осознанного интереса, их интересует строение игрушек, а уже потом их назначение;

– различия в поведении. В целом уровень нравственного развития индивида зависит от половой принадлежности. Поэтому «нет никаких оснований в этом плане ставить один пол выше другого, несмотря на то, что сами моральные понятия формируются несколько раньше у девочек». Итак, если кажется, что «девочки у вас хорошие, а мальчики — озорные, непослушные — не обольщайтесь: значит, вы просто не замечаете чего-то существенного» [6, с. 42].

В работе Д. Колесова указаны следующие различия в поведении мальчиков и девочек: девушки склонны верить авторитетам, они более исполнительны, самолюбивы и обидчивы, чувствительны к критике; мальчики меньше полагаются на авторитеты и стремятся во всем убедиться сами. Подчёркивая вышеуказанные и другие различия между мальчиками и девочками, Д. Колесов одновременно обращает внимание на то, что хотя мужской и женский пол психологически во многом разные, в целом они «равнозначны и равноценны, по-разному дополняют друг друга в той или иной жизненной ситуации» [6, с. 44]. Поэтому для эффективного воспитания эти различия должны учитываться, начиная от самого раннего возраста.

Уже в дошкольном возрасте воспитание девочек и мальчиков имеет свои специфические особенности. Именно этот возрастной этап развития и воспитания личности закладывает основы моральных установок психологических особенностей будущей женщины и мужчины, создаёт необходимые условия для идентификации гендерной роли. Усвоение гендерной роли — это, прежде всего, усвоение её моральных требований, норм, правил поведения. Образцы поведения, которые дети перенимают от взрослых путём подражания, накладывают большой отпечаток на моральный облик и поведение детей (мальчиков и девочек).

Заключение. Подытоживая изложенное, можно сделать вывод, что гендерное воспитание в дошкольном возрасте должно рассматриваться как «процесс систематического, сознательного, направленного воздействия на психическое и физическое развитие детей (мальчика и девочки) в целях оптимизации их личностного развития и деятельности во всех связанных с взаимоотношениями полов сферах жизни» [7, с. 19], а «не отдельная сфера воспитательного воздействия на личность, как, например, физическое, нравственное или эстетическое. Оно входит в них органической составной частью, пронизывает весь процесс создания личности в целом» [7, с. 16].

Важная роль в этом плане принадлежит дошкольным учебным заведениям, где осуществляется общий процесс воспитания ребёнка, независимо от его пола. Это создаёт благоприятные условия для насыщения принципов, форм и методов воспитания соответствующим содержанием, построения его на гендерных принципах.

Список цитируемых источников

1. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Кремень. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.*
2. *Кравець, В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб / В. П. Кравець. — Тернопіль : Джура, 2003. — 416 с.*
3. *Гонюкова, Л. До питання гендерної освіти / Л. Гонюкова // Практика упр. закладами освіти. — 2007. — № 5. — С. 10—15.*
4. *Кікінежді, О. Гендерне виховання змалку / О. Кікінежді // Дошкіл. виховання. — 2006. — № 2. — С. 3—6.*
5. *Кікінежді, О. Гендерне виховання змалку / О. Кікінежді // Дошкіл. виховання. — 2006. — № 3. — С. 10—13.*
6. *Колесов, Д. Хлопчики та дівчинки : психологічні розходження / Д. Колесов // Відкритий урок. — 2007. — Вересень. — С. 37—44.*
7. *Говорун, Т. В. Батькам про статеве виховання дітей / Т. В. Говорун. — Київ : Рад. шк., 1990. — 160 с.*

УДК 159.94

М. Р. Арпентьева,*доктор психологических наук, доцент**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского», Калуга, Российская Федерация***СВОБОДЫ И ЗАПРЕТЫ РАЗВИТИЯ И ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ**

Введение. Раннее детство и дошкольный возраст — период открытий маленьким человеком себя и мира. Этот период складывается по-разному для каждого из людей, однако можно выделить несколько основных вариантов, вносящих существенный вклад в развитие и судьбу человека, его жизнестойкость и умение преобразовывать трудные жизненные ситуации, опираясь на их ограничения и ресурсы в целях самореализации, развития.

Основная часть. Младший дошкольный возраст — период интенсивного формирования жизнеутверждающего потенциала личности, определяемого качеством семейных отношений, их направленностью на активное или пассивное совладание с трудностями, самореализацию или отказ от неё.

Многие взрослые люди знают, что в их в детстве «всё было не совсем хорошо» или даже очень плохо: родители конфликтовали друг с другом и детьми, не стеснялись применять насилие и употребляли наркотики, разводились и изменяли друг другу, оставляли детей одних или просто не интересовались детьми, подчас отдавая в детский дом. Этим выросшим людям жизнь в целом понятна: родители были плохие, значит, если взрослая жизнь их ребёнка не складывается, то ему нужно предпринять усилия по изменению себя и жизни, в том числе средствами психотерапии.

Другие взрослые люди выросли в семьях, где внешне всё было благополучно: родители их любили, занимались детьми, но во взрослом возрасте их жизнь не сложилась: не строятся гармоничные личные отношения, часты проблемы с работой, нет ощущения осмысленности жизни, её ценности. «Очень хорошие» родители явно или неявно предлагают детям делать всё, что они говорят, и стараться им подражать всю жизнь, жить миропониманием родителей и самопониманием, усвоенным от родителей. При попытках изменения в раннем детстве или во взрослом состоянии родители обычно бывают активно недовольны изменениями, которые происходят с их «хорошими» детьми, стремясь вернуть своих послушных «девочек и мальчиков» обратно.

Третьи взрослые выросли в семьях родителей, которые давали детям свободу делать то, что им нужно на самом деле, направляя, но не подавляя, показывая собственным примером и предоставляя варианты поступков и последствий. Обычно такие взрослые и дети встречаются редко, они живут счастливой гармоничной семейной и профессиональной жизнью. Сложности и трудности своей жизни они продуктивно и эффективно разрешают, не переставая ощущать жизнь как осмысленную, наполненную счастьем, гармоничную.

Судьба всех взрослых людей, согласно сценарным концепциям развития личности и семьи, началась в раннем детстве: в период от рождения до школы, когда ребёнок вынужден был пожертвовать собой и своими нуждами ради «любви» своих родителей. В каждом отдельном случае жертва была большей или меньшей. Об этом говорят такие симптомы: 1) «универсальная детская амнезия», связанная с забыванием маленьким человеком себя (в период до 3—5 лет); 2) психические и невротические нарушения, задержка психического развития, химические зависимости (от таблеток и т. д.) у дошкольников; 3) обширный список психосоматических нарушений детей и позднее у взрослых, особенности которых отражают суть проблемы или конфликтов понимания себя и мира ребёнком и его окружением. Во взрослом возрасте это проявляется в сниженной жизнестойкости и склонности к деформациям личности и её отношений: 1) в неспособности человека как индивида и члена семьи справляться с жизненными трудностями не только с помощью защитного и направленного на копинг (совладание, компенсацию) поведения, но и поведения, направленного на развитие, самореализацию; 2) неспособности и нежелании избегать ситуаций, отношений с людьми, менять условия жизнедеятельности, провоцирующие нарушения и болезни психики, наркомании; 3) в склонности к хроническим и терминальным заболеваниям, возникающим в связи с травматическим жизненным опытом отношений или условий социальной жизни человека и его семьи, профессиональной деятельности, в неспособности продуктивно, осмысленно и эффективно справляться с психосоматическими нарушениями.

Нарушения проявляются в нескольких основных сферах: 1) в сфере отношений человек не способен выбирать партнёров, присутствие которых соответствует его внутренним потребностям, гармонизирует его жизнь и позволяет ему развиваться; как и ребёнок, взрослый фиксируется на отношениях с «объектом» неудовлетворённой потребности

в любви, привязываясь к тому, кто выбран именно потому, что не может удовлетворить потребность; 2) в сфере целей жизнедеятельности человек стремится к фиктивным целям, не нужным ни ему, ни окружающим, но удовлетворяющим требованиям той «псевдолюбви», которую он получил от родителей в раннем возрасте взамен настоящей любви, проявлять которую родители не умели и не стремились; 3) в сфере управления жизненными ресурсами, жизнеутверждающего потенциала субъекта, который оказывается чрезвычайно низок из-за преобладания защитных моделей поведения над совладающими и направленными на самореализацию, из-за поддержанного родительскими директивами отказа субъекта от развития.

Исследователи Р. Гулдинги и М. Гулдинги описали, как нерешённые психологические проблемы родителей передаются их детям: путём внушения, трансляции от родителя к ребёнку в раннем детстве передаются «родительские директивы» о том, как нужно жить, относиться к людям и к себе (понимать себя и мир) [1]. Авторы выделили ряд основных директив, имеющих несколько вариантов. Директива как скрытое приказание, неявно сформулированное словами или действиями родителя, за неисполнение которого ребёнок будет наказан явным или неявным лишением любви, насилием. Примерами директив являются директивы, запрещающие жизнь и бытие самим собой: «Не живи», «Не будь самим собой»; директивы, запрещающие изменения и развитие: «Не будь ребёнком» и «Не расти»; директивы отказа от понимания себя и мира: «Не думай», «Не чувствуй (себя хорошо)»; директивы запрета успеха и ответственности: «Не делай», «Не будь лидером» и «Не достигай успеха»; директивы взаимоотношений: «Не принадлежи (никому, кроме меня, ведь ты — исключительный)», «Не будь близким», «Не доверяй». В противовес этим директивам можно также использовать «пять свобод», описанных В. Сатир, к которым она стремилась привести своих уже взрослых клиентов, но которые важны и в работе с самыми маленькими [2]: свобода видеть и слышать то, что есть сейчас, вместо того, что должно быть, было или только будет; свобода высказывать то, что я действительно чувствую и думаю, а не то, что от меня ожидают; свобода быть собой, а не притворяться; свобода просить то, что мне нужно, вместо того, чтобы всего лишь ждать позволения; свобода брать на себя ответственность за риск вместо того, чтобы действовать только старыми проверенными способами и не отваживаться на новое (рисунок 1). Однако в жизни каждого ребёнка и взрослого директивы и «свободы» обычно смешаны, выражены в разной мере и встречаются в различных сочетаниях друг с другом, определяя, что именно нарушается: жизнь человека в целом, отношения человека с другими людьми, осмысление себя и мира, успех и развитие. В зависимости от сферы нарушения, предписанного родительской семьёй, сценарием, транслируемым родителями, изменяется способность человека и его семьи справляться с жизненными трудностями, личностный жизнеутверждающий потенциал [3].

Жизнеутверждение: счастье как поток жизни	Жизнеотрицание: блоки развития и функционирования
Свобода быть собой, самоэффективность. Конгруэнтность и аутентичность. Искренность и подтвержденность. Отсутствие страха «небытия» и бессмысленности. Свобода и включенность	Запрет на полноценную жизнь и бытие самим собой, самонеэффективность. Страхи «небытия» и бессмысленности. Подчиненность и рабство
Свобода просить и брать то, что нужно, свобода отдавать и дарить то, что нужно другим, свобода от страха использования и предательства	Запрет на изменения и развитие. Стремление к комфорту и сохранению «нажитого», жадность и гневливость, страх использования и предательства
Свобода видеть и слышать то, что есть сейчас, вместо того, что должно быть, было или только будет. Конкретность (персонализированность, обращенность и предметность)	Отказ от понимания себя и мира, упрощенность и стереотипия, интолерантность и неприятие инаковости. Страх отличий и потерь
Свобода брать на себя ответственность за риск и отваживаться на новое. Отсутствие обвинений и оправданий. Фрустрационная толерантность	Запрет на успех и свободу ответственности, выученная беспомощность. (Само) обвинения и страхи (не) оправданий
Свобода высказывать то, что действительно есть, свобода быть вместе, когда отношения нужны, и уходить, когда они исчерпаны. Свобода изменения границ и форм отношений, отсутствие страха нелюбви	Запрет на близость и утверждение отчуждения и дистанции отношений. Ревность и отчуждение, дефицентность отношений и страх нелюбви

Рисунок 1 — Свободы и запреты в жизни человека

Основы жизнеутверждения, нравственные, содержательные, инструментальные, человек черпает из опыта развития в семье. Развитие личности предполагает конструирование определённой модели своей жизни, включающей в себя ценности и цели жизни, представления о себе и окружающих, способы их достижения в общении и деятельности, интеграцию опыта защитного, совладающего и самореализационного поведения [4].

Заключение. Жизнеутверждающий потенциал личности является фактором и ресурсом, оказывающим значительное влияние на взаимоотношения человека, на отношения внутри и вне его семьи, с миром, а также определяющим особенности профилактики, проживания и преобразования повседневных и трудных жизненных ситуаций, преодоления запретов и реализации жизненных «свобод». Феномен этот связан с принятием — отвержением человеком как себя, так и других людей, оказанием и принятием помощи и поддержки, пониманием себя и мира, открытостью семьи опыту и риску, с рефлексией опыта и взаимоотношений, переживанием себя как субъекта, контролирующего свою жизнь и участвующего в жизни семьи, трудового коллектива, с нравственными основами жизнедеятельности личности.

Список цитируемых источников

1. Гулдинг, М. М. Психотерапия нового решения / М. М. Гулдинг, Р. Л. Гулдинг. Теория и практика. — М. : Независимая фирма «Класс», 2001.
2. Сатир, В. Вы и ваша семья / В. Сатир. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 320 с.
3. Швейцер, А. Жизнь и мысли / А. Швейцер. — М. : Республика, 1996. — 528 с.
4. Арпентьева, М. Р. Социально-психологическое консультирование как взаимопонимание : стратегии, фокусы, эффекты и механизмы : монография / М. Р. Арпентьева. — Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. — 777 с.

УДК 159.92

О. Н. Бабылёва

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ И ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Будучи с самого рождения существом социальным, человек неизбежно включён в социальные взаимодействия. При этом мы строим своё поведение и общение с окружающим миром, исходя из индивидуального опыта, в том числе и опыта эмоционального. Дошкольное детство в этом смысле является особо ценным периодом. Между тем межличностные отношения в современной семье всё чаще характеризуются воспитательной пассивностью родителей [1]. При этом поведение родителей, ответственных за организацию развивающей среды для собственных детей-дошкольников, во многом зависит от индивидуальных характеристик их самих. В основу задач нашего исследования положена точка зрения В. Сатир [2] о необходимости построения родительско-детских отношений по законам эффективного общения, где родитель принимает позицию лидера, призванного научить ребёнка адекватно оценивать и идентифицировать информацию, поступающую из окружающей среды, в первую очередь, формирующую эмоциональный опыт. При этом желательной является родительская власть эксперта, основанная на компетентности родителей [3].

Эмоциональность, являясь одним из базовых параметров индивидуально-психологических характеристик человека, предполагает набор качеств, отвечающих за эмоциональные реакции и поведение. В ряде современных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания. В соответствии с данным подходом к пониманию эмоций выдвигается понятие «эмоциональный интеллект», которое определяется как совокупность интеллектуальных способностей к пониманию эмоциональных состояний и управлению ими [4]. С понятием эмоционального интеллекта тесно связано представление об «эмоциональной грамотности» [5].

Основная часть. Исследование проведено на базе учреждений дошкольного образования Барановичи и Минска, в котором приняли участие дети в возрасте 4 лет (94 человека) и их матери.

Методика «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой позволила нам изучить особенности эмоциональных представлений детей. Полученные данные интерпретированы в соответствии с представлениями об отражательном характере психики, в частности, как отражение эмоционального опыта ребёнка. С этой точки зрения низкий уровень восприятия детьми эмоциональных модальностей в 44%, идентификации — в 58% и понимания — в 65% случаев рассматривается как негативный фактор развития эмоциональной сферы, имеющий в своей основе особенности нарушенного процесса взаимодействия ребёнка с социальным окружением. Эмоциональная же информация, поступающая в процессе общения, при отсутствии условий её адекватного восприятия в целом не способствует гармоничному состоянию, так как может служить причиной создания фрустрирующих ситуаций, закрепление которых способно вызывать отрицательные эмоционально-личностные образования, характеризуемые как дисгармония.

Использование проективного «Теста руки» (*Hand-тест*) Э. Вагнера в адаптации Н. Я. Семаго и М. М. Семаго послужило основой выявления агрессивных тенденций, наличия ожидаемой агрессии со стороны окружения (тревожности) и уровня психической активности детей. У 27% детей выявлено наличие той или иной степени тенденции к тревожному поведению. Достаточно большую группу представляют ответы детей, свидетельствующие об агрессивности и демонстративности как личностных и поведенческих тенденций (по каждому показателю — 60%). Менее всего из оцениваемых показателей мы можем говорить о зависимости (8%) и чувстве физической дефицитарности (15%) детей.

Ожидание агрессии (тревожность) как коэффициент эмоционально-личностного неблагополучия (дисгармонии эмоциональной сферы), свойственное 14% детей, участвовавших в исследовании, мы интерпретируем как результат негативного опыта, отражающего применение угрожающих гармоничному состоянию ребёнка способов взаимодействия со стороны значимых взрослых. В основе тревожности, как правило, лежит отсутствие условий для адекватного восприятия ситуации, при котором поступающая информация носит для ребёнка пугающий своей

неизвестностью характер. Невысокий уровень психической активности, отмеченный у 13% детей, не может способствовать благополучию эмоционального развития, так как в этом случае деятельный принцип развития психики во всех её проявлениях затрудняется. Ещё чаще среди негативных факторов в данной группе проявляется коэффициент неблагополучия личностной адаптации (19%), по своей природе объединяющий негативное воздействие предыдущих и также являющийся отражением негативного эмоционального опыта совместной со взрослым деятельности ребёнка и общения.

Выявленное наличие негативных особенностей эмоционально-личностного развития детей и их интерпретация подтвердили необходимость их соотнесения с показателями эмоциональной компетентности их родителей (матерей). Так, анкета-опросник Е. И. Изотовой позволила выявить степень участия в эмоциональном развитии детей как показателя, определяющего активность родительской позиции в формировании эмоционального опыта ребёнка. Для достаточно большого количества респондентов (59%) степень участия в эмоциональном развитии ребёнка определена как средняя или низкая. Соотнесение анализируемых критериев эмоционального развития дошкольников с уровневыми показателями степени участия родителей в их эмоциональном развитии позволило обнаружить тенденцию к преобладанию более низких уровневых показателей восприятия детьми эмоций, их понимания и идентификации при средней и низкой степени заинтересованности родителей в эмоциональном и личностном развитии детей.

Наличие или отсутствие взаимозависимости изучаемых показателей определялось при помощи корреляционного анализа. Так, обнаружена сильная положительная корреляционная связь (при $p < 0,05$) между показателями понимания и восприятия детьми эмоций ($r = 0,70$), между коэффициентами тревожности и дезадаптации ($r = 0,80$), активности и дезадаптации ($r = 0,77$). Для количественных показателей степени родительского участия в эмоциональном развитии детей и показателей представлений о факторе их эмоциональной напряжённости, их эмоциональном стиле корреляционная связь средняя положительная ($r = 0,50$ и $r = 0,57$). Также существует умеренная отрицательная связь между показателями степени участия родителей в эмоциональном развитии детей и преобладанием пассивности последних как их эмоционально-личностной характеристики ($r = -0,37$), между представлениями родителей об экспрессивности ребёнка и пониманием ребёнком эмоций ($r = -0,29$), а также между показателями пассивности и тревожности ($r = -0,33$) ребёнка, выявленных при помощи проективного метода.

Наличие взаимосвязей позволяет сделать вывод, что, находясь в состоянии взаимоизменчивости, некоторые показатели эмоционально-личностного развития ребёнка могут изменяться в зависимости от возрастания степени и характера участия родителей в их эмоциональной жизни. Последнее, согласно теоретическим положениям, возможно при организации психолого-педагогического взаимодействия с родителями по формированию компетенций в данном направлении.

Кроме того, для детей, родители которых показали высокую степень заинтересованности и участия в эмоциональной жизни и развитии детей, преимущество, согласно интерпретации проективных ответов, составляют показатели высокой позитивной активности (50% против 17% ответов аналогичной категории среди детей со средней и низкой степенью родительского участия). Позитивное отражение коммуникативного опыта обнаружено у 42% дошкольников этой группы (против 12%). Также им менее свойственны негативные личностные тенденции — 17%; 42% проявлений последних в другой группе характеризуются тревожными ожиданиями, выраженной потребностью в общении, низком уровне психической активности детей.

Изучение уровня эмпатических способностей (методика В. В. Бойко) позволило обнаружить каналы эмпатии, которые для наибольшей, в сравнении с другими каналами, части испытуемых выражены на низком уровне: рациональный канал эмпатии как направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность другого человека — 39%, а также идентификация как умение понять другого на основе сопереживаний — 38%. Интерес представляют и некоторые результаты диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл), в частности, в наибольшей степени заслуживает внимания шкала «Самомотивация», в 59% представленная низким уровнем развития.

Заключение. Находясь в состоянии взаимоизменчивости, некоторые показатели эмоционального развития ребёнка могут изменяться в зависимости от возрастания уровня участия родителей в их эмоциональной жизни. Последнее возможно при организации психолого-педагогического взаимодействия с родителями по формированию компетенций в данном направлении.

Гармонизация эмоциональной сферы ребёнка с точки зрения выявленных особенностей требует формирования представлений родителей в сфере проявления эмоциональной возбудимости, заторможенности или ситуативной реактивности ребёнка, его эмоциональном поле, факторах эмоциональной напряжённости и негативных показателей эмоционального развития ребёнка, что предполагает определённый уровень развития и активизации социально-психологических компетенций родителей.

Можно выделить основные направления дальнейшей работы по обогащению опыта родителей в сфере взаимодействия с детьми. Так, при разработке модели взаимодействия дошкольного учреждения и семьи особое внимание следует уделить следующим аспектам развития родительских компетенций: активизации заинтересованности в эмоциональной жизни ребёнка; формированию коммуникативных компетенций; оптимизации отношений в процессе взаимодействия, предполагающих адекватное распознавание и трансляцию эмоциональной информации как условие преодоления дисгармоничных тревожных состояний, активизации совместной взрослыми деятельности и общения, в совокупности способные оказать влияние на благополучие личностной адаптации детей.

Список цитируемых источников

1. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под. общ. ред. Е. Г. Силияева. — М. : Академия, 2002. — 166 с.
2. Сатир, В. Вы и ваша семья : рук. по личностному росту / В. Сатир. — М., 2000. — 318 с.
3. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребёнка : теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
4. Дружинин, В. Я. Психология семьи / В. Я. Дружинин. — М., 1996. — 199 с.
5. Панченко, С. В. Социокультурное пространство ребёнка : автореф. ... дис. канд. психол. наук / С. В. Панченко. — Ростов н/Д, 2005. — 27 с.

УДК 371.315

Е. В. Громадская

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 3 г. Луниноца», Луниноц

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ — ОДНА ИЗ ФОРМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современные условия информационного общества, развитие телекоммуникаций требуют иных подходов, методов и технологий в сфере образования. Быстрое развитие компьютерной техники и расширение её функциональных возможностей позволяют широко использовать компьютеры на всех этапах учебного процесса. Ни одно современное учебное занятие сегодня не обходится без использования компьютерных технологий. Обеспечение современного качества дошкольного образования — это стремление к тому, чтобы дошкольное образование соответствовало потребностям и интересам общества, государства, семьи. Эффективным средством развития воспитанников является использование в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) и электронных средств обучения (ЭСО), входящих в дошкольное детство через игру и другие виды символично-моделирующей деятельности. Внедрение в образовательный процесс учреждений дошкольного образования ИКТ и ЭСО способствует формированию у воспитанников мотивационной, интеллектуальной и операциональной готовности к жизни в современном информационном обществе. Стратегия её реализации состоит в осуществлении различных взаимодействий детей с окружающим миром в условиях образовательной мультимедиа-среды, призванной обеспечить формирование у них психических новообразований, личностный рост и развитие интеллектуально-творческого потенциала [1]. Информационные технологии — это не только компьютеры и их программное обеспечение. Под ИКТ подразумевается использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, т. е. всего того, что может представлять широкие возможности для коммуникации. В настоящее время никого не удивит наличием ноутбука и компьютера в учреждении дошкольного образования. Это не модные аксессуары, а необходимые и эффективные средства повышения качества образовательного процесса. Используются они и как дополнительное средство образования воспитанников.

Основная часть. Ещё К. Д. Ушинский заметил: «Детская природа требует наглядности» [2, с. 10]. Сейчас это уже не схемы, таблицы и картинки, а более близкая детской природе игра, пусть даже и научно-познавательная. Современные компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования.

Современный ребёнок с рождения окружён насыщенной медиасредой. Электронные игрушки, игровые приставки, компьютер занимают всё большее место в досуговой деятельности дошкольников, накладывая определённый отпечаток на формирование их психофизических качеств и развитие личности. Ребёнок с рождения попадает совершенно в другую среду, чем несколько десятилетий назад. Это не просто другой мир, а другое восприятие ребёнком этого мира. В последнее время происходит немало дискуссий вокруг того, насколько полезен или вреден дошкольнику компьютер, как влияет на психику и здоровье детей общение с компьютером. Однако представить современную жизнь без компьютера уже невозможно. Одним из актуальных направлений внедрения информационных технологий в образовательный процесс являются мультимедийные презентационные технологии. Мультимедийные презентации — это удобный и эффективный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Использование презентационных инструментальных средств позволяет привести эффект наглядности в занятия и помогает ребёнку усвоить материал быстрее, акцентировать внимание на значимых моментах излагаемой информации; создавать наглядные эффектные образы в виде текстовых материалов, фотографий, рисунков, слайд-шоу, звукового оформления и дикторского сопровождения, видеофрагментов, анимации, трёхмерной графики, т. е. тех факторов, которые наиболее долго удерживают внимание ребёнка. Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяет достичь гораздо большего эффекта. По данным Центра прикладных исследований, человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, более 50% того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов — это основа любой современной презентации.

Стремительное развитие мультимедийных презентаций и масштабность их применения в сфере образования объясняется, в первую очередь, многочисленными преимуществами использования. К ним относятся:

- информационная ёмкость — основным отличием презентаций от остальных способов представления информации является их особая насыщенность содержанием, возможность в одной мультимедийной презентации разместить достаточно большой объем графической, текстовой и звуковой информации;

- компактность — в качестве носителей для мультимедийной презентации могут быть использованы различные типы дисков, USB-карты, но независимо от формы и ёмкости все эти типы носителей отличаются компактностью и удобством хранения;

- доступность — достоинства презентации в том, что её просто сделать;

- наглядность и эмоциональная привлекательность — мультимедийные презентации дают возможность представить информацию не только в удобной для восприятия последовательности, но и эффектно сочетать звуковые и визуальные образы, подобрать доминирующие цвета и цветовые сочетания, которые создадут у дошкольников позитивное отношение к представляемой информации, будут способствовать комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала;

- мобильность — всё, что нужно для демонстрации — это носитель и компьютер;

- многофункциональность — возможность многократного использования одной мультимедийной презентации, её дополнения новыми текстовыми и графическими материалами, модификации.

Более того, презентация даёт возможность педагогу самостоятельно скомпоновать учебный материал исходя из особенностей конкретной группы, темы, образовательной области, что позволяет построить занятие так, чтобы добиться максимального учебного эффекта [3].

В дошкольном учреждении мультимедийные технологии могут применяться в виде компьютерных программ, слайд-фильмов и презентаций. При наличии в учреждениях мультимедийного оборудования (компьютера, интерактивной доски, проектора и экрана) педагоги имеют возможность создавать такую образовательную среду, которая интересна, познавательна, является современной и отвечает требованиям общества.

Для создания компьютерных презентаций предназначены специальные программы. Одна из самых популярных программ — PowerPoint, которая входит в состав пакета Microsoft Office.

Главной целью использования мультимедийных презентаций на занятиях является усиление наглядности, облегчение процесса зрительного восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов. Всё это позволяет сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывает у ребёнка живой интерес, является прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятия. Необходимо помнить, что презентация нужна тогда, когда только с её помощью можно показать то, чего невозможно увидеть лично, на практике.

Выделим основные достоинства мультимедиапрезентации в процессе образовательной деятельности в учреждениях дошкольного образования: осуществление полисенсорного восприятия материала; возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде; объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов в единую презентацию способствует компенсации объёма информации, получаемого детьми из учебной литературы; возможность демонстрации объектов, более доступных для восприятия сохранной сенсорной системой; активизация зрительных функций, глазомерных возможностей ребёнка; сопровождение презентации героями из мультфильмов (*вызывает огромный восторг и интерес у детей*); предоставление информации в игровой форме; компьютерные презентационные слайд-фильмы удобно использовать для вывода информации в виде распечаток крупным шрифтом в качестве раздаточного материала для занятий.

Использование новых непривычных приемов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает произвольное внимание детей. Таким образом, воздействуя и через слуховой, и через зрительный канал, мультимедиа создаёт условия для получения и усвоения информации.

Говоря об использовании компьютера детьми дошкольного возраста, встаёт вопрос о сохранении здоровья и зрения. Поэтому при организации образовательного процесса с использованием ИКТ и ЭСО необходимо руководствоваться санитарными нормами и правилами «Требования для учреждений дошкольного образования» (утверждены постановлением Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 25.01.2013 № 8), «Требования при работе с видеодисплейными терминалами и электронно-вычислительными машинами» (утверждены постановлением Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 28.06.2013 № 59) с соблюдением определённых условий [4].

Заключение. Использование компьютерных заданий не заменяет привычных методов и технологий работы, а является дополнительным, рациональным и удобным источником информации, наглядности, создаёт положительный эмоциональный настрой, мотивирует и ребёнка, и педагога, тем самым ускоряет процесс достижения положительных результатов в работе.

Следует понимать, что использование только одного направления информационно-коммуникационных технологий не решит всех проблем в обучении и воспитании, а также не заменит живого общения воспитанников с педагогом в группе. Следует отметить и то, что использование ИКТ требует серьёзной длительной подготовки, навыков работы с компьютером и, безусловно, большего времени для подготовки воспитателя дошкольного образования к непосредственно-образовательной деятельности. Но в данном случае потраченные усилия и время обязательно приведут к желаемому результату.

Список цитируемых источников

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2015/2016 учебному году. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://edu.gov.by/page-23621>. — Дата доступа: 21.12.2016.
2. Зверева, Н. М. Активизация мышления учащихся на уроках физики : из опыта работы : пособие для учителей / Н. М. Зверева. — М. : Просвещение, 1980. — 113 с.
3. Махонина, О. В. Использование мультимедийных презентаций как эффективное средство в обучении детей дошкольного возраста : метод. рекомендации [Электронный ресурс] / О. В. Махонина. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/01/24/metodicheskie-rekomendatsii-ispolzovanie-multimediynykh-prezentatsiy>. — Дата доступа: 21.12.2016.
4. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь Приоритетные направления деятельности учреждений системы дошкольного образования в 2016/2017 учебном году [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://adu.by/be/104-nauka/672-instruktivno-metodicheskoe-pismo-ministerstva-obrazovaniya-respubliki-belarus-prioritetnye-napravleniya-deyatelnosti-uchrezhdenij-sistemy-doshkolnogo-obrazovaniya-v-2016-2017-uchebnom-godu.html>. — Дата доступа: 21.12.2016.

УДК 159.9

О. А. Дыдышко

Государственное учреждение образования «Новомишский ясли-сад», д. Новая Мышь, Барановичский район

АГРЕССИВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одной из наиболее острых и актуальных проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом является повышенная агрессивность детей. Особенно важно её изучение в дошкольном возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда ещё можно предпринять своевременные корригирующие меры.

Для большинства детей характерны те или иные формы агрессии. Однако известно, что у определённой категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребёнка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребёнок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе. Именно поэтому исследование особенностей агрессивности детей, разработка способов её коррекции, а главное, профилактики является одной из самых актуальных задач современной психологической науки.

Основная часть. В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности существенно возрос. Существует большое число теоретических концепций, объясняющих эти феномены, проводятся многочисленные экспериментальные исследования, многие психотерапевтические школы, сталкиваясь с проблемой агрессивного поведения, пытаются разрабатывать техники его коррекции, но на сегодня так и не сложилось единого мнения по вопросу о том, что такое агрессия и как её следует определять [1].

Если проанализировать всё многообразие западных концепций, то можно выделить, пожалуй, три наиболее значимых. Первая включает теории, в которых агрессивность трактуется как врождённое, инстинктивное свойство индивида (сюда входят психоаналитические теории); вторая описывает агрессию как поведенческую реакцию на фрустрацию; третью составляют концепции, рассматривающие агрессивность как характеристику поведения, формирующуюся в результате научения (бихевиоральные теории) [2].

Анализ имеющихся исследований позволяет сделать вывод, что поведение может считаться агрессивным, если имеют место губительные для жертвы последствия или когда нарушены общепринятые нормы. Агрессивность может быть не только жестокой, но и нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание. Агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, устранение условий, способствующих проявлению агрессии.

Современные же исследователи характеризуют агрессию как мотивированное деструктивное поведение, которое противоречит нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносит вред объектам нападения (одушевленному и неодушевленному), приносит физический ущерб людям или вызывает у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности).

Характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями. Каждый возрастной этап имеет специфическую ситуацию развития и выдвигает определённые требования к личности. Адаптация к возрастным требованиям нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения. Кризисные, переходные периоды сопряжены с неудовлетворённостью своим положением, протестным поведением, капризностью [3].

Наиболее часто у подавляющего большинства детей наблюдается вербальная агрессия — от жалоб и агрессивных фантазий («позову злодеев, они тебя побьют») до прямых оскорблений («дурак»). У некоторых детей встречаются случаи физической агрессии как косвенной (разрушение продуктов деятельности другого, поломка чужих игрушек и пр.), так и прямой (дети бьют сверстников кулаком или палкой по голове, кусаются). Об агрессивности

нельзя судить лишь по её внешним проявлениям, необходимо знать её мотивы и сопутствующие ей переживания. Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, выделяются следующие:

- привлечение к себе внимания сверстников (мальчик вырывает книгу у девочки или разбрасывает игрушки и начинает громко лаять, изображая злую собаку, чем, естественно, привлекает к себе внимание);
- ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть своё превосходство (заметив, что партнёр расстроился из-за того, что у него не хватает деталей, мальчик кричит: «Ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса»);
- защита и месть (в ответ на нападение или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессии);
- стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять первое место в строю мальчик отталкивает опередившего друга, хватая за волосы и пытается стукнуть головой о стену);
- стремление получить желанный результат или предмет (чтобы обладать нужной игрушкой, некоторые дети прибегают к прямому насилию над сверстниками).

Можно заметить, что большинство проявлений агрессивного поведения наблюдается в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессивные действия используются как средства достижения определённой цели. Соответственно, максимальное удовлетворение дети получают при достижении желанной цели — будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, после чего агрессивные действия прекращаются.

В то же время у отдельных детей наблюдаются агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому. Например, мальчик толкает девочку в бассейн и смеётся над её слезами, девочка прячет тапочки своей подруги и с удовольствием наблюдает за её переживаниями. Физическая боль или унижение сверстника вызывает у этих детей удовлетворение, а агрессия выступает при этом как самоцель. Такое поведение может свидетельствовать о склонности ребёнка к враждебности и жестокости, что вызывает особую тревогу и заставляет задуматься о причинах такого поведения [4].

Исследование проблемы агрессивности проводилось в государственном учреждении образования «Новомышский ясли-сад». На первом, констатирующем, этапе была проведена диагностика, включающая анкету для воспитателей «Критерии агрессивности у ребёнка» (Г. П. Лаврентьева, Г. М. Титаренко) и графическую методику «Кактус». По результатам диагностики было выявлено, что у 56% испытуемых высокий или средний уровень агрессивности. Для её коррекции была разработана программа, целью которой является психокоррекция детской агрессивности; формирование навыков саморегуляции, внутренних аффективных процессов и эмоциональной адекватности в контактах детей с окружающим миром. Задачи программы: снизить уровень детской агрессивности; обучить приемлемым формам выражения гнева, техникам контроля над негативными эмоциональными состояниями; развить умение анализировать своё внутреннее состояние и состояние других детей; снизить уровень личностной тревожности; научить детей конструктивным формам общения, поведенческих реакций, снятию деструктивных элементов в поведении; развить адекватный уровень самооценки и самоконтроля.

Этапы коррекции: 1 этап — ориентировочный (4 занятия), направленный на близкое знакомство с детьми; 2 этап — реконструктивный (9 занятий), ориентированный на снижение высокого уровня агрессивности и тревожности, выработку навыков речевого общения; 3 этап — закрепляющий (3 занятия).

Организация занятий: программа включает 14 занятий; количество занятий в неделю — 1, продолжительность занятий — 25—30 мин; количество детей в группе — 6—7 человек пяти-шестилетнего возраста.

Структура занятий программы:

- вступительная беседа, целью которой является рефлексия прошедшего занятия, упражнения на мышечную релаксацию;
- основная часть, во время которой используются игры и упражнения, направленные на обработку психотравмирующих ситуаций, выработку социально приемлемых способов выражения эмоциональных реакций (гнева, ревности, обиды);
- формирование адекватных способов эмоционального реагирования на негативные переживания;
- упражнения на снятие психоэмоционального напряжения;
- заключительный этап, направленный на рефлексия занятия.

Заключение. Проведённое диагностическое исследование агрессивности у детей старшего дошкольного возраста позволяет констатировать, что дети не могут (не умеют) контролировать свои агрессивные импульсы.

Можно предположить, что систематическое использование коррекционно-развивающих занятий в работе с детьми старшего дошкольного возраста по психокоррекции детской агрессивности и формированию навыков саморегуляции позволит добиться значимых результатов.

Список цитируемых источников

1. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. — М. : ТЦ Сфера, 2004. — 480 с.
2. Фурманов, И. А. Детская агрессивность : психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. — Минск : Ильин, 2006. — 127 с.
3. Платонова, Н. М. Агрессия у детей и подростков : учеб. пособие / Н. М. Платонова. — СПб. : Речь, 2006. — 336 с.
4. Веракса, Н. Е. Развитие ребёнка в дошкольном детстве : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М. : Мозайка-Синтез, 2006. — 98 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В учреждении дошкольного образования ребёнок получает первый опыт взаимодействия с другими людьми, пытается найти своё место среди них, учится жить в гармонии с самим собой и окружающими и получает первые элементарные знания. Задача специалистов дошкольного образования заключается в том, чтобы и опыт, и навыки, и знания ребёнок получал в комфортных для него психологических условиях и в той степени, какая ему необходима.

Увеличение количества детей, имеющих эмоциональные нарушения, диктует необходимость поиска новых средств и способов коррекционно-развивающей работы. В психологической работе с детьми дошкольного возраста важно использовать эффективные и гибкие формы психотерапевтической работы.

Психокоррекционные занятия с применением арт-терапевтических методик и техник особенно эффективны при работе с дошкольниками, так как они не утомляют детей, у них сохраняется работоспособность и активность на протяжении всего занятия.

Основная часть. Арт-терапия позволяет развивать коммуникативные навыки ребёнка, способность к сотрудничеству со сверстниками. Арт-терапия — прекрасный способ безболезненно для других проявить свои эмоции и чувства. Это инструмент для исследования, развития и гармонизации в тех случаях, когда ребёнок не может выразить словами своё эмоциональное состояние.

Детям дошкольного возраста зачастую трудно высказывать свои проблемы и переживания при помощи речи. Невербальная экспрессия для них более естественна, их поведение более спонтанно, и они менее способны к рефлексии своих действий и поступков. Их переживания «выходят» через творческую деятельность более непосредственно. У детей, в отличие от взрослых, существует теснейшая связь телесного и духовного. Взрослый постоянно контролирует свои аффекты, ребёнок же мгновенно демонстрирует свои чувства. Поэтому и в своём творчестве дети, не задумываясь, рисуют то, что чувствуют, не пытаясь проанализировать это с точки зрения эстетики или этики. Творчество естественно вплетается в жизнь ребёнка, являясь неотъемлемой частью его развития. Как особую черту детского творчества психолог Л. С. Выготский отмечает синкретичность. Рисунок, драма, литература, творчество в детском творчестве идут бок о бок. Например, принимаясь рассказывать какую-нибудь историю, ребёнок тут же начинает изображать, драматизировать её [1, с. 13].

Главным условием всех занятий, разработанных для детской арт-терапии, является понятность и безопасность для малышей, доступность и привлекательность средств.

Арт-терапевтические средства помогают развивать и совершенствовать внимание, память, мышление, восприятие, воображение; изучать свой опыт, необходимый для жизни, с необычного ракурса; развивать важные социальные навыки, учиться конструктивному общению, используя изобразительные, двигательные, звуковые средства; осваивать новые роли и проявлять разные качества личности, а также наблюдать за тем, как изменения собственного поведения влияют на окружающих; повышать самооценку; развивать навыки принятия новых и полезных решений; снимать напряжение, расслабляться, выплёскивать негативные мысли и чувства; реализовывать свои способности к творчеству [2, с. 4].

На современном этапе арт-терапия имеет бесконечное множество направлений и методик. Поэтому сегодня достаточно легко подобрать индивидуальный метод арт-терапии, который будет наиболее полно отражать состояние психики ребёнка хорошо им восприниматься.

Методы арт-терапии позволяют оптимально объединить в себе индивидуальный подход к дошкольнику и групповые формы работы. Арт-терапевтические методики, как правило, присутствуют во всех используемых программах психокоррекции, дополняя и обогащая их. В своей работе можно использовать такие виды арт-терапии, как сказко-, музыка-, изо- и песочную терапию.

Техника терапии прозой или поэзией позволяет застенчивому малышу в форме сказки, стихотворения, рассказа описывать свои переживания, спрятавшись за спину своего героя, будто к нему самому это не относится. Вместе с ребёнком мы создаём пальчиковый театр и рассказываем сказку. Ребёнок в этой игре раскрывается, и появляется возможность помочь ему преодолеть трудности. Сказочные истории оказывают различное воздействие на личность малыша. Они обладают воспитательным и терапевтическим значением. Смысл каждой сказки ребёнок воспринимает индивидуально, это зависит от личного образа мыслей. Сказки, притчи, легенды, подобранные верно, позволяют создать определённую дистанцию для того, чтобы по-другому посмотреть на личные конфликты и найти разрешение спорных ситуаций, бороться с фобиями. В коррекционной работе также используем такие методы, как рассказывание сказки, сказкотерапевтическая диагностика, изготовление кукол, сочинение сказки, постановка сказки, песочная терапия, рисование сказки.

При использовании музыкотерапии предлагаем ребёнку прослушать различные музыкальные композиции, соответствующие его психическому состоянию, или предлагаем малышу самому принять участие в исполнении музыки: играть на музыкальных инструментах, петь, отбивать такт ногой, хлопать в ладоши. После прослушивания ребёнком любого музыкального произведения предлагаем ему передать свои впечатления от услышанного каким-либо рисунком. Это помогает глубже проникнуть в содержание и настроение музыки. Анализируем с ребёнком то, что он выразил в рисунке, что хотел бы выразить. Зачастую в результате работы появляется просто орнамент или цветовая композиция, реже — натюрморт или пейзаж. Важно, чтобы ребёнок почувствовал и передал по-своему свои впечатления от услышанного.

Одним из эффективнейших методов арт-терапии для детей считаем песочную терапию. Песок и вода — прекрасные инструменты, которые необходимо использовать в игре. Для детей песочная терапия — естественная форма экспрессии, и они с готовностью тянутся к этому, большинство взрослых уже имеют некоторый опыт игры с песком в детстве: на пляже или в песочнице. Песочная терапия становится некоей связью времён или напоминанием о прошлом опыте и является дверью в детство. Ребёнка песок и вода притягивают как магнит, автоматически пробуждая непосредственную игру [3, с. 9]. Всё, что необходимо для проведения песочной арт-терапевтической практики, — это обычная песочница или ящик с песком. С помощью рисования песком, создания песочных замков или других фигур у ребёнка развиваются тактильные ощущения, он становится более раскрепощённым. В практике песочную терапию с дошкольниками обычно организуют в двух вариантах: 1) работа с неоформленным материалом — песком, водой; 2) построение песочных миров, сюжетная игра (по заданной теме или же спонтанная). На первый взгляд, простые действия — выливание в песочницу воды, перемешивание, вымешивание песочной жижи, переливание из ёмкости в ёмкость, отделение воды от песка и т. п. — позволяют уменьшить внутреннюю тревогу, преодолеть негативные эмоции и страхи, снять напряжение, тем самым подготовить почву для конструктивного взаимодействия. Сначала даём возможность ребёнку потрогать песок, просыпать его между пальцами, почувствовать крупинки, попробовать стряхнуть их с рук, после чего подсказываем малышу, что в песок можно добавить воду. Если ребёнок легко увлекается предложенной игрой, дальше следуем за детской фантазией. Подводим ребёнка к определённой теме, даём возможность ему самому догадаться, что делать и как играть с этими материалами. Дети не любят играть по продиктованным правилам, они выбирают игру сами — в этом суть методов арт-терапии. Через несколько занятий малыши сами хотят развивать, менять игру.

На занятиях по изотерапии предлагаем ребёнку создать рисунок на заданную или произвольную тему. Во время рисования внимательно следим за детскими эмоциями художника, интересуемся, что малыш испытывает, а также чувствует во время рисования. После рисования ребёнок даёт описание, что он изобразил. На этом этапе обучаем анализу происходящего, а также самостоятельного оценивания своей проблемы. При этом малыш развивает выразительность речи и образное мышление. Потом даём свою интерпретацию рисунка, основанную на научных практиках, а также разбираем вместе с ребёнком его художественную работу. Все рисунки после занятий обязательно сохраняются. На следующих сеансах при необходимости их сравниваем с новыми работами для оценивания развития ситуации. Этот метод используем в виде курса по несколько занятий, поскольку изотерапия в комплексе помогает быстрее добиться желаемого результата, т. е. решает проблемы и учит смотреть на мир позитивно.

Заключение. Психика ребёнка характеризуется ранимостью, вследствие чего требует к себе более бережного отношения. Ведь он только учится познавать самого себя, только начинает знакомиться с окружающей средой и другими людьми. Поэтому на своём ещё пока небольшом жизненном пути перед детьми очень часто возникают серьёзные для них трудности, например, в семье или детском обществе. Родители очень хотят помочь своим малышам, но зачастую просто не знают, как это сделать. Ведь объяснения или убеждения, чтение нотаций и предупреждения не помогают, а ребёнок самостоятельно не в состоянии внятно объяснить, что стало причиной его состояния и что конкретно с ним происходит. Например, почему он отказывается идти в садик или чего он опасается в темноте. Именно в этих случаях будут незаменимы арт-терапевтические практики. Применение технологий арт-терапии и арт-педагогики в образовательном пространстве способствует приобретению новых навыков взаимодействия и рефлексии, самопонимания и самопринятия, а также принятия и понимания окружающих людей («другого») [4, с. 6]. Поэтому накопившиеся у ребёнка тревожные переживания, он может попытаться их выразить посредством творческой деятельности и почувствовать облегчение.

Список цитируемых источников

1. Киселёва, М. В. Арт-терапия в работе с детьми : рук. для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселёва. — СПб. : Речь, 2006. — 160 с.
2. Использование арт-терапевтических средств в работе с дошкольниками : метод. пособие / сост. : Т. Б. Паршина [и др.]. — Пенза, 2014. — 62 с.
3. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н. А. Сакович. — СПб. : Речь, 2006. — 176 с.
4. Рыбакова, С. Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / С. Г. Рыбакова. — СПб. : Речь, 2007. — 144 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ У ДОШКОЛЬНИКОВ В МЕЖПОКОЛЕННОМ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕМ ДИАЛОГЕ

Введение. Формирование семейных ценностей происходит в дошкольный период развития в семейной среде, так как именно дошкольный возраст выступает в качестве *сензитивного периода* для первичной социализации, главную роль в которой играют значимые взрослые. Ими являются не только родители малыша, но и бабушки, дедушки, прабабушки, прадедушки (прародители) [1, с. 142].

Прародители (бабушки и дедушки) современных дошкольников, имея большой социальный опыт, передают его из поколения в поколение. Однако накопленный ими опыт часто недооценивается более молодыми поколениями. В силу этого во взаимоотношениях в диаде «прародители—дети» зачастую возникает проблема межпоколенных барьеров, которые проявляются в разнице во взглядах поколений на семейные ценности и нормы, в разнице интерпретаций исторических, политических событий, а также мировоззренческих конструктов; в специфике коммуникации; в особенностях социальной перцепции и др. В этой связи появляется объективная необходимость в исследовании социально-психологических механизмов, лежащих в основе конструктивного межпоколенного взаимодействия, направленного на формирование у детей семейных ценностей. Преодоление этих барьеров призвано повысить эффективность межпоколенческих взаимодействий, что позволит сохранить активную жизненную позицию старшего поколения, а также безболезненно включить в социальный контекст личность ребёнка.

Основная часть. Представления о семейных ценностях у дошкольника формируются в процессе социализации в семейной среде, которая является первичным институтом социализации. Дошкольный период является сензитивным периодом формирования семейных ценностей.

Процесс формирования ценностей рассматривается, с одной стороны, как процесс воспитательного воздействия на личность, с другой — как результат этого воспитательного воздействия. Результаты нашего эмпирического исследования показывают, что семейные ценности формируются в процессе межпоколенного социализирующего диалога.

Межпоколенный социализирующий диалог — это взаимодействие двух и более субъектов разного возраста, в результате которого происходит взаимосоциализация, предполагающая формирование общей культуры, взаиморазделяемой структуры ценностей, взаимосогласованных норм и моделей поведения, способов взаимодействия, соответствующих современному контексту [2]. Межпоколенный социализирующий диалог реализуется в диадных отношениях «прародители—родители», «прародители—дети», «родители—дети».

Анализ теоретических идей различных авторов, а также полученные в ходе кластерного анализа данные позволяют создать типологию межпоколенного социализирующего диалога: продуктивный/конструктивный тип; ситуативно-амбивалентный тип; непродуктивный/неконструктивный тип. Типы межпоколенного социализирующего диалога имеют свои характеристики.

Продуктивный/конструктивный тип: отсутствие межличностных конфликтов; эмоционально ровные тёплые взаимоотношения; наличие совместной обоюдозначимой деятельности; общность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

Ситуативно-амбивалентный тип: возможные межличностные конфликты; эмоционально неровные взаимоотношения; недостаточно организованная совместная деятельность или односторонний интерес к ней; некоторая рассогласованность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

Непродуктивный/неконструктивный тип: возможные межличностные конфликты; эмоционально холодные взаимоотношения или низкая эмоциональность; редкое общение, совместная деятельность по ситуации; рассогласованность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

Методологической основой эмпирического исследования семейных ценностей является социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В. А. Янчука, основанный на идеях М. М. Бахтина и В. С. Библера о диалоге как инструменте согласования взглядов, в соответствии с которыми открываются возможности для открытого диалога субъектов, а значит и поколений. Диалогичность проявляется в способности созидания совместного знания с учётом индивидуальных различий и основана на взаимообогащении, взаиморазвитии и взаимопонимании [3].

Целью исследования является выявление представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста при различных типах межпоколенного социализирующего диалога.

Результаты исследования показали, что у детей имеются представления о семейных ценностях, и в качестве основных они демонстрируют и называют любовь к членам семьи, дружбу, счастье, доброту, здоровье, взаимопомощь и заботу, положительное отношение к труду, а также позитивное отношение к родным, в том числе отношению к бабушке и дедушке.

Одной из задач исследования является установление различий в проявлении семейных ценностей детей в зависимости от продуктивности межпоколенного социализирующего диалога прародителей. Для установления

характера различий в них в зависимости от типа социализирующего диалога прародителей нами применялся Н-критерий Краскела—Уоллиса, который был рассчитан для четырёх диадных отношений «ребёнок — дедушка по отцовской линии», «ребёнок — бабушка по отцовской линии», «ребёнок — дедушка по материнской линии», «ребёнок — бабушка по материнской линии».

Результаты исследования указывают на то, что существуют статистически значимые различия по девяти из четырнадцати семейных ценностей у детей, общающихся с дедушками (по отцу), имеющими разные типы межпоколенного социализирующего диалога: «забота» ($H=6,9$ при $p=0,032$), «счастье» ($H=6,8$ при $p=0,03$), «любовь» ($H=7,1$ при $p=0,028$), «взаимопонимание» ($H=9,7$ при $p=0,008$), «помощь» ($H=6,5$ при $p=0,038$), «трудолюбие» ($H=8,3$ при $p=0,016$), «открытость» ($H=7,5$ при $p=0,023$), «послушание» ($H=6,6$ при $p=0,037$), «доверие/надёжность» ($H=8,5$ при $p=0,014$). Данные семейные ценности в большей степени выражены у детей, включённых в *продуктивный/конструктивный межпоколенный социализирующий диалог с дедушками по отцовской линии*.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии достоверных различий по всем ценностям, кроме ценностей «традиции», «дружба», «помощь», «связь поколений» и «здоровье». Семейные ценности «забота» ($H=6,9$ при $p=0,032$), «счастье» ($H=18,02$ при $p=0,0001$), «взаимоуважение» ($H=8,01$ при $p=0,018$), «любовь» ($H=8,9$ при $p=0,013$), «взаимопонимание» ($H=6,1$ при $p=0,047$), «трудолюбие» ($H=6,9$ при $p=0,031$), «открытость» ($H=7,8$ при $p=0,02$), «послушание» ($H=8,6$ при $p=0,014$), «доверие/надёжность» ($H=9,7$ при $p=0,008$) в большей степени проявляются у детей, находящихся в *продуктивном/конструктивном межпоколенном социализирующем диалоге с бабушкой по отцовской линии*.

Учитывая значение уровня значимости p , можно сделать вывод о наличии статистически значимых различий в представлениях детей о таких семейных ценностях как «забота» ($H=6,5$ при $p=0,038$), «взаимоуважение» ($H=5,8$ при $p=0,05$), «любовь» ($H=7,9$ при $p=0,02$), «взаимопонимание» ($H=10,7$ при $p=0,005$), «помощь» ($H=6,5$ при $p=0,038$), «трудолюбие» ($H=6,3$ при $p=0,04$), «открытость» ($H=11,4$ при $p=0,003$), «послушание» ($H=8,7$ при $p=0,01$), «доверие/надёжность» ($H=9,2$ при $p=0,01$), в воспитании которых принимают участие дедушки по материнской линии, имеющие разные типы межпоколенного социализирующего диалога. Значения ранговых сумм свидетельствуют о том, что указанные ценности, кроме «взаимопонимания», в большей степени представлены у детей, находящихся в *продуктивном/конструктивном диалоге с дедушками по материнской линии*.

Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии статистически значимых различий в семейных ценностях («забота» ($H=11,9$ при $p=0,003$), «счастье» ($H=10,2$ при $p=0,006$), «взаимоуважение» ($H=22,0$ при $p=0,0001$), «любовь» ($H=19,9$ при $p=0,0001$), «помощь» ($H=12,4$ при $p=0,002$), «трудолюбие» ($H=7,3$ при $p=0,03$), «открытость» ($H=28,0$ при $p=0,0001$), «послушание» ($H=13,5$ при $p=0,001$), «доверие/надёжность» ($H=18,1$ при $p=0,0001$)) у детей, в воспитании которых принимают участие *бабушки (по матери)* с разными типами межпоколенного социализирующего диалога. Так, дети, общающиеся с бабушками, имеющими *продуктивный/конструктивный тип диалога*, в большей степени, чем при других типах диалога, склонны демонстрировать указанные семейные ценности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что при *продуктивном/конструктивном межпоколенном социализирующем диалоге* дошкольникам свойственно усваивать, в первую очередь, такие ценности, как доверие/надёжность, любовь, открытость; при *ситуативно-амбивалентном* — взаимопонимание, трудолюбие, открытость, помощь; при *ситуативно-амбивалентном* для детей характерно, прежде всего, понимание важности таких семейных ценностей, как послушание, взаимоуважение, забота и трудолюбие; при *непродуктивном/неконструктивном* — традиции, дружба, связь поколений, здоровье, другие ценности имеют место, но менее выражены.

В диадах «ребёнок—дедушка» и «ребёнок—бабушка» семейные ценности детей имеют наибольшую степень выраженности при *продуктивном/конструктивном межпоколенном социализирующем диалоге*.

Заключение. Эмпирическое исследование семейных ценностей у дошкольников дает возможность говорить о том, что основными являются такие ценности, как взаимоуважение и любовь, взаимопонимание в семье, уважение к старшему поколению, сохранение здоровья членов семьи, забота о близких, любовь друг к другу, дружба, преемственность поколений. Семейные ценности у дошкольников формируются при наличии трех типов межпоколенного социализирующего диалога: продуктивного/конструктивного, ситуативно-амбивалентного, непродуктивного/неконструктивного.

Список цитируемых источников

1. Кондрашова, В. О. Дошкольный возраст сензитивный период формирования ценностей / В. О. Кондрашова // Психология и жизнь. Традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Л. А. Пергаменщик [и др.] ; отв. ред. Л. А. Пергаменщик. — Минск : БГПУ, 2010. — С. 142—144.
2. Кондрашова, В. О. Межпоколенный социализирующий диалог в современной семье : проблемы, решения / В. О. Кондрашова // Гуманитар.-экон. вестн. — 2015. — № 3 (64). — С. 91—96.
3. Янчук, В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. — 2008. — Т. 3. — Вып. 1. — С. 179—192.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕСТОПЛАСТИКИ

Введение. Актуальность изучения проблемы направленного развития воображения ребёнка диктуется не только логикой развития психологической теории, но и в большей степени потребностями педагогической практики. Если ранее психологи считали, что воображение изначально задано, то на современном этапе большинство из них предпринимают попытки найти пути и методы его активизации и развития. Как отмечает О. М. Дьяченко, проблема направленного влияния на развитие творческих процессов стоит достаточно остро и в зарубежной, и в отечественной психологии. Причём одной из наименее разработанных проблем психологии воображения ребёнка является проблема психологических механизмов творческого воображения дошкольников [1].

Воображение играет исключительно важную роль в психической жизни дошкольника. Как указывал Л. С. Выготский, именно в дошкольном возрасте закладываются основы развития процесса воображения [2]. При этом воображение, тесно связанное с эмоциями и психическими функциями (восприятием, вниманием, памятью, речью, мышлением), не только значительно углубляет и расширяет процесс познания, но и оказывает влияние на становление личности в целом. Достаточный уровень развития воображения, по мнению исследователей, — одно из условий психологической готовности ребёнка к школьному обучению [1].

Основная часть. Что же такое «творческое воображение»? В литературе представлен целый ряд определенных понятия творческого воображения. Так, С. Л. Рубинштейн отмечает, что «воображение связано с нашей способностью и необходимостью творить новое» [3, с. 172—173]. Очень образно выразил значение воображения французский философ Д. Дидро: «Воображение! Без этого качества нельзя быть ни поэтом, ни философом, ни умным человеком, ни мыслящим существом, ни просто человеком...» [3, с. 212—213]. В самом общем плане творческое воображение можно представить как способность человека к построению новых образов посредством переработки психических компонентов, которые были приобретены в прошлом опыте.

Чтобы развивать детское воображение, необходимо пополнять его жизненный багаж событиями, новыми впечатлениями, эмоциональными переживаниями, опытом проб и ошибок. Важно пополнять внутренний потенциал детской фантазии. Исследователь Л. С. Выготский, рассматривая специфику развития воображения и творчества в детском возрасте, не просто анализировал механизмы такого развития, но и выделил основные направления его стимуляции. Изучая возрастные особенности воображения детей, он показал конкретные пути развития воображения в литературном творчестве, театральной и изобразительной деятельности детей [2]. В своей работе Е. В. Пронина рассматривает виды деятельности: изобразительную, музыкальную, художественно-речевую, конструктивную, игровую, в которых активно формируется и проявляется воображение дошкольника, однако не приводятся данные о доминирующей роли того или иного вида творческой деятельности в формировании воображения дошкольника [4].

Развитие логического мышления, связной речи, памяти и внимания тесно связано с развитием мелкой моторики и координации движений пальцев рук. Ещё в середине XX века Дж. Гаритсон предложил программу развития творческого воображения ребёнка. По его мнению, традиционное обучение загружает в основном левое полушарие, творческие же занятия должны способствовать развитию правого. Автор считает, что основные упражнения по развитию воображения — это задания интегрального типа: на стыке искусства, науки и социальных исследований.

Находясь в поиске методов, способствующих эффективному творческому развитию детей, воспитатели государственного учреждения образования «Ясли-сад № 475 г. Минска» стали использовать тестопластику. Тестопластика — это лепка из солёного теста, материала, который даёт возможность воплощать самые интересные и сложные замыслы и надолго сохранять полученный результат. Тесто — это натуральный и экологически чистый продукт. Он доступен каждому, дешёв и лёгок в приготовлении и использовании. Изделия из теста имеют ряд преимуществ среди других материалов. Они не имеют запаха, прочны, долговечны, приятны на ощупь, а в случаях поломки не образуют острых углов.

Педагоги заметили, что процесс работы с ним увлекает детей, создаёт приподнятый эмоциональный фон, способствует снятию напряжения, повышает самооценку. Хорошо зарекомендовал себя данный метод в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи. У детей дошкольного возраста часто наблюдается нарушение координации движений, выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук. Поэтому выбор метода, способствующего развитию мелкой моторики, был оправдан. Процесс лепки завораживает детей, увлекает, помогает понять предметы окружающего мира. Так, Н. Б. Халезова отмечает: «...лепка в большей мере, чем рисование или аппликация, развивает и совершенствует природное чувство осязания обеих рук, активное действие которых ведет к более точной передаче формы» [5, с. 3—21].

Очень важно продумать техническую сторону работы, связанную с организацией занятий. Занятие по времени занимает 25—30 мин, поэтому следует вдумчиво подойти к его планированию. Педагоги государственного учреждения образования «Ясли-сад № 475 г. Минска» продумали организацию рабочего места ребёнка, приобрели всё необходимое оборудование. Помимо солёного теста дошкольники имеют возможность использовать дополнительные материалы и инструменты: формочки, маленькие скалки, трафареты, ситечко, бисер, бусинки, ткань, ленточки, крупу. Первое знакомство с тестом было организовано в познавательной-практической деятельности. Дети принимали участие в смешивании ингредиентов, окрашивании, проводили опыты с водой, мукой, солью. На начальном этапе большое значение придавалось овладению детьми определённой техникой работы с тестом. Это позволяет в дальнейшем ребёнку чувствовать себя более свободным в создании того образа, который он захочет. На занятиях использовались различные способы (конструктивный, скульптурный, комбинированный, модульная лепка, лепка по форме) и приёмы лепки.

С первых занятий процесс лепки стал любимым занятием детей. Однако детям очень важно осознавать значимость своего труда, поэтому детские работы носят тематический характер. Подарки родным, пополнение атрибутами сюжетно-ролевых игр. По мере накопления детских работ педагоги стали использовать их как материал для дидактических игр, в частности, в дидактических играх по развитию лексико-грамматической стороны речи. В целях развития сенсорики, навыков абстрактного мышления (умение выделять существенный признак), активизации предметного словаря, используется такая игра, как «Волшебный мешочек». Игра «Назови одним словом» используется в целях закрепления обобщающих понятий, развития внимания, логического мышления. Список игр можно продолжать: «Какой, какая, какое, какие?», «Что бывает круглым? Длинным? Сладким? Зелёным?», «Отгадай-ка», «Загадай-ка», «Четвёртый лишний», «Что пропало?», «Что изменилось?», «Сравни предметы». Исследователь Д. Б. Эльконин неоднократно указывал, что игра детей-дошкольников, особенно если она осуществляется при умелом руководстве взрослых, способствует развитию у них творческого воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать замысел и планы коллективных и индивидуальных действий.

С детьми проводились занятия, направленные на развитие не только воссоздающего, но и творческого воображения. Например, детям предлагались такие задания, как усовершенствование предметов (ёлочные игрушки, украшения), воплощение воображаемого через формотворчество. В ходе работы ребёнок осваивает приёмы и средства создания образов. В процессе создания образов воображения дети пользуются как комбинированием ранее полученных представлений, так и их преобразованием. В процессе лепки педагоги старались создавать условия, способствующие творческому развитию детей; предоставляли свободу для творческой инициативы, при этом проявляя доверие к ребёнку, его возможностям, и приходили на помощь, когда это требовалось.

Важным критерием оценки творческого воображения является оригинальность создаваемых детьми образов, проявляющаяся в степени индивидуализации выполнения заданий, неповторяемости его результатов. Однако, как отмечает И. Ю. Глебова, ценность детского творчества не в результате, не в продукте творчества, а в самом увлекательном для ребёнка процессе лепки, в процессе детского экспериментирования с инструментами и материалами и в тех чудесных превращениях, которые даёт столь универсальный пластический материал, как солёное тесто [6]. По мере работы с тестом наблюдается увеличение уровня сформированности процесса воображения, его структурных и операциональных компонентов, развитие творческого воображения.

Заключение. Помимо развития творческого воображения, использование тестопластики позволяет решать задачи по активизации словаря, совершенствованию грамматического строя речи, способствует развитию самостоятельности, целеустремлённости, усидчивости, учит умению планировать свою деятельность. Лепка из солёного теста способствует развитию психических процессов памяти, внимания, мышления; готовые работы используются в коррекционной и развивающей работе с дошкольниками.

Список цитируемых источников

1. Дьяченко, О. М. Развитие воображения в дошкольном детстве : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / О. М. Дьяченко ; Акад. пед. наук СССР, НИИ общей и пед. психологии. — М., 1990. — 31 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб. : СОЮЗ, 1997. — 96 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
4. Пронина, Е. В. Психологические особенности формирования воображения дошкольников : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Пронина. — Владимир, 2005. — 19 с.
5. Халезова, Н. Б. Лепка в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / Н. Б. Халезова, Н. А. Курочкина, Г. В. Пантюхина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — 144 с.
6. Глебова, И. Ю. Речевое развитие дошкольников средствами тестопластики / И. Ю. Глебова // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф., Москва, февраль 2014 г. — М. : Буки-Веди, 2014. — С. 52—54.

Л. В. Лохвицкая,

кандидат педагогических наук, доцент

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Повышение уровня нравственного состояния гражданского общества — одна из самых сложных задач, и начинать её решение необходимо с первого звена — дошкольного образования. Актуальность этого вопроса является безусловной не только для нашей страны, но и для ряда других. Так, к примеру, в одной из зарубежных программ «Содействие нравственному развитию детей с помощью игры» (“Promoting Moral Development through Play during Early Children”), предназначенной для работы с детьми дошкольного возраста, указано, что эффективность нравственного воспитания будет способствовать укреплению нации, утверждению «честного и справедливого человека с чистой совестью для построения общества завтрашнего дня» [1]. Таким образом, вопрос о реализации задач нравственного воспитания подрастающего поколения является актуальным для развития современного общества в мировом значении. Его специфика обусловлена рядом особенностей, среди которых — возрастное восприятие воспитательных воздействий. Именно в этом контексте дошкольный возраст является сенситивным периодом для нравственного становления личности, как подчеркивается в исследованиях авторов разных стран (И. Д. Бех, Б. П. Битинас, Н. В. Мельникова, Д. Нарваэз (D. Narvaez)) [2—5]. Поэтому на этапе дошкольного детства особенно важным является осуществление задач нравственного воспитания личности: развитие эмоций и нравственных чувств, усвоение определённых норм и правил морали, нравственных свойств и качеств личности, формирование нравственных мотивов поведения. Но проблематика состоит в том, чтобы раскрыть действенные подходы такого воспитательного воздействия на нравственную сферу ребёнка, способствующего эффективному процессу реализации поставленных задач.

Научная новизна представленного видения проблемы состоит в том, что в основе нравственного воспитания лежит развитие нравственного самосознания дошкольника, которое является главной субстанцией этого процесса и определяет уровень нравственной воспитанности ребёнка. Из этого следует, что главным должно быть накопление нравственного опыта в дошкольном возрасте и необходимость со стороны взрослых (родителей и воспитателей) организовывать соответствующую практику поведения, что способствует накоплению эмоционального опыта и влияет на развитие нравственной сферы личности ребёнка, т. е. успешность нравственного воспитания дошкольника будет зависеть от создания соответствующих психолого-педагогических условий его сопровождения, которые создадут возможность эффективного воспитательного воздействия на проявление активности ребёнка в освоении нравственного опыта.

Главная идея исследования заключается в том, что нравственное воспитание, осуществляемое с дошкольного возраста, базируется на активизации внутреннего мира ребёнка, в частности, становлении его нравственного самосознания.

Цель — представить особенности психолого-педагогического сопровождения этого процесса. Задачи нашего исследования видим в следующем: представление теоретической основы сущности процесса психолого-педагогического сопровождения становления нравственного самосознания у дошкольников и характеристики его специфики на данном возрастном этапе.

Основная часть. Разделяя взгляды Д. Нарваэз, которая предложила теорию интегрированного нравственного воспитания (IEE — “Integrative Ethical Education” [5]), подчёркиваем, что в основе воспитательных воздействий должно быть объединение развития нравственных чувств, моральных суждений, моральной мотивации и нравственных действий ребёнка. Это означает, что нравственное воспитание имеет трёхкомпонентную структуру, которая включает в себя когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий (деятельностный) компоненты. Представляем их краткое описание. Когнитивный (информационный, познавательный) компонент содержит знания о нравственных понятиях, эталонах, нормах, правилах, а также представления о нравственных качествах личности и проявляется в тех моральных суждениях, которые высказывают дети, ссылаясь на собственные убеждения. Эмоционально-ценностный (аффективный) компонент содержит нравственные чувства, социально-нравственные эмоции, моральные мотивы и нравственные предпочтения, а также нравственную оценку и самооценку. Поведенческий (деятельностный) компонент включает моральные действия, нравственные привычки и поступки, т. е. реальное выполнение нравственных норм и требований. Взаимодействие когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов в личностной сфере обеспечивает единство нравственного сознания и поведения, что определяется развитием внутреннего «Я» ребёнка. Исходя из этого, нравственное воспитание личности дошкольника необходимо рассматривать как интегральное единство и взаимодействие когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов, которое осуществляется в процессе интериоризации-экстериоризации нравственных ценностей (идеалов, образцов), нравственных норм и правил, лежащих в основе базовых этических понятий. Динамика нравственной воспитанности в дошкольном возрасте опосредованная нравственными чувствами ребёнка и де-

терминирован противоречием между стремлением ребёнка сохранить положительный образ «Я» и представлениями о реальном образе «Я», что в дошкольном возрасте синергетически обусловливается как образ нравственного «Я» и зависит от развития нравственного самосознания личности.

В материалах представленного исследования мы оперируем понятием «становление» нравственного самосознания, поскольку рассматриваем его, с одной стороны, как существование и формирование предпосылок для развития именно этого психологического феномена, а с другой — как определённое достижение личностного развития, когда ребёнок может самостоятельно выстраивать собственное нравственное поведение, осознавать свои поступки и осуществлять моральный выбор на основе устойчивых нравственных ценностей. Значит, сопровождать процесс становления нравственного самосознания личности как главной детерминанты нравственного воспитания — это помогать ребёнку в различных ситуациях нравственного содержания, что предусматривает сотрудничество с ним для обеспечения его самопознания, саморазвития, формирования умения управлять самим собой и делать личностный моральный выбор.

Сопровождать — означает разработать и применить определённую систему психолого-педагогических средств, способствующих личностному нравственному росту дошкольника. Осуществление психолого-педагогического сопровождения имеет своей целью также и учёт проявления инициативности ребёнка по выбору им оптимальных решений выхода из проблемной ситуации, в нашем случае — нравственного содержания.

Как показывает проведённый научный поиск, «объектом психолого-педагогического сопровождения становления нравственного самосознания у дошкольников в процессе их нравственного воспитания является образовательный процесс, направленный на обеспечение нравственного развития дошкольника, а предметом — ситуация личностного нравственного развития и нравственного воспитания ребёнка как система его взаимоотношений с ближайшим окружением (взрослыми, сверстниками), с самим собой и той средой, в которой он находится. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребёнка в целом, а также сопровождение процесса его нравственного воспитания и коррекции имеющихся отклонений. Оно охватывает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую деятельность, что обеспечивает раскрытие потенциальных возможностей нравственной сферы ребёнка для достижения им оптимального уровня нравственного развития» (Л. В. Лохвицкая) [6, с. 92—93]. Следовательно, цель сопровождения — создание таких психолого-педагогических условий, в которых ребёнок выступает субъектом собственной жизнедеятельности, общения и своего внутреннего мира («Я-концепции»). Идеология сопровождения заключается в том, чтобы не пытаться уберечь ребёнка от трудностей, не решать его проблемы, а создавать условия для осознанного, ответственного и самостоятельного морального выбора, т. е. психолого-педагогическое сопровождение становления нравственного самосознания ребёнка в процессе нравственного воспитания в дошкольном возрасте должно рассматриваться как сопровождение межличностных отношений в ситуациях нравственного содержания, что предполагает их развитие, коррекцию и взаимовлияние.

С нашей точки зрения, психолого-педагогическое сопровождение становления нравственного самосознания у дошкольников — это определённая система содержания, средств и методов нравственного воспитания детей, которые направлены на решение его основных задач.

Заключение. Специфика психолого-педагогического сопровождения заключается в позициях субъектов сопровождения и способах их взаимодействия. Это предполагает планирование образовательно-воспитательной работы в зависимости от потребностей ребёнка, его интересов и возможностей. Итак, психолого-педагогическое сопровождение является не суммой методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а комплексной работой по поддержке и оказанию помощи ребёнку в его нравственном развитии, с одной стороны, а с другой — по выполнению задач нравственного воспитания, в основе которого — становление нравственного самосознания у дошкольников.

Список цитируемых источников

1. Promoting Moral Development through Play during Early Childhood [Electronic resource] / Corruption Prevention and Education Division, ICAC, January, 2007. Republic of Mauritius. Access mode: [https://www.acauthorities.org/sites/aca/files/countrydoc/Promoting Moral Development through play during early childhood_1.pdf](https://www.acauthorities.org/sites/aca/files/countrydoc/Promoting_Moral_Development_through_play_during_early_childhood_1.pdf). — Date of the application: 21.12.2016.
2. Бех, И. Д. Нравственность личности: стратегия становления / И. Д. Бех. — Ровно : Редакционно-издательский отдел управления по печати, 1991. — 146 с.
3. Битинас, Б. П. Структура процесса воспитания (Методологический аспект) : монография / Б. П. Битинас. — Каунас : Швиеса, 1984. — 190 с.
4. Мельникова, Н. В. Нравственная сфера развития личности дошкольника : учеб. пособие / Н. В. Мельникова [Электронный ресурс]. — Шадринск : ШГПИ, 2010. — 109 с. — Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/biblioteka/katfree/70.pdf>. — Дата доступа: 21.12.2016.
5. Narvaez, D. Integrative ethical education / D. Narvaez // Handbook of moral development / eds.: M. Killen & J. Smetana. Mahwah ; New York : Erlbaum, 2005. — P. 703—733.
6. Лохвицкая, Л. В. Особистість дошкільника : Дорога до Я-морального : навч. посіб / Л. В. Лохвицка. — Тернопіль : Мандрівець, 2016. — 408 с.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Развитие уникальной способности понимать эмоции другого человека позволяет ребёнку успешно ориентироваться в реальной ситуации взаимодействия, развивает умение контролировать свои эмоции. Понимание эмоций других людей детьми дошкольного возраста имеет большое значение для становления полноценной личности, развития эффективного взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Как отмечает И. О. Карелина (ссылаясь на данные зарубежных исследований), существует отрицательная связь между пониманием эмоций детьми 3—4 лет и поведенческими проблемами (антисоциальное поведение, агрессивность, ограниченность эмпатии), а также взаимосвязи способности 6-летних детей разрешать межличностные конфликты с друзьями в школе и понимания ими эмоций в возрасте 3 лет [1].

Основная часть. Остановимся на определении содержания понятия «понимание эмоций». В словаре В. И. Даля слово «понять» имеет целый ряд смысловых значений: «понять что», «постигать умом», «познавать», «разуметь», «уразумевать», «обнять смыслом, разумом»; «находить в чём смысл, толк», «видеть причину и последствия» [2].

Наиболее частыми для психологии являются значения слова «понимание» как «способность личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь»; «когнитивный процесс постижения»; понимание можно интерпретировать как когнитивный процесс постижения содержания, смысла, глубина которого зависит от способности человека извлекать семантическую информацию из представленного материала, конкретизировать важные факты, а затем обобщать их [3].

С позиции интерпретации понимания как процесса, состоящего из последовательности стадий (уровней), понять эмоцию, по мнению И. О. Карелиной, это «значит, прежде всего, дать вербальное обозначение эмоции, выделить экспрессивные и импрессивные признаки, содержательные характеристики с обозначением причин и последствий возникновения эмоции» [4].

Исследователем А. М. Щетининой установлены уровни понимания дошкольниками эмоциональных состояний человека.

– I уровень — неадекватный: дети не понимают эмоционального состояния, не могут его назвать или делают грубые ошибки;

– II уровень — ситуативно-конкретный: а) дети обнаруживают понимание эмоционального состояния через приведенную, подсказанную им конкретную ситуацию; б) словесное обозначение эмоционального состояния с трудом выбирают из предложенных экспериментатором, т. е. с подсказкой;

– III уровень — словесного обозначения и описания экспрессии: а) дети быстро и точно выбирают название состояния из числа перечисленных экспериментатором (выбирают форму прилагательного) или б) самостоятельно называют эмоциональное состояние;

– IV уровень — осмысливания в форме описания: а) дети самостоятельно правильно называют эмоциональное состояние человека; б) выделяют и описывают экспрессию; в) самостоятельно осмысливают ситуацию, дают её описание;

– V уровень — осмысливания в форме истолкования и проявления эмпатии: а) дети самостоятельно и точно называют эмоциональное состояние; б) истолковывают состояние через анализ экспрессии и через самостоятельное переосмысливание ситуаций; в) проявляют эмпатию — «оречевляют» персонажа (высказываются от его лица), обнаруживают яркое эмоциональное отношение к изображённому человеку (в виде восклицаний, высказываний, имитации воспринимаемой экспрессии) [5, с. 33].

Как показывают результаты исследований, дети с четырёх лет способны объяснять и предсказывать чужое поведение. При этом эмоциональный отклик на состояние другого человека возникает у ребёнка задолго до того, как он приобретает способность оценивать ситуацию с точки зрения другого человека. С возрастом 4—5 лет связано развитие способности ребёнка воспринимать и учитывать в своём поведении состояние, желания и интересы других людей.

Уровень понимания эмоций детьми дошкольного возраста зависит от ряда факторов. Во-первых, от знака и модальности эмоций. Как правило, положительные эмоции распознаются детьми легче и лучше, чем отрицательные. Как показывает опыт работы с детьми 4—6 лет, такие эмоции, как удивление и интерес «считываются» и понимаются детьми плохо. Во-вторых, от возраста и накопленного ребёнком опыта распознавания эмоций в различных жизненных ситуациях. Причём этот опыт может быть приобретён как стихийно, так и накоплен в ходе специально организованных занятий. В-третьих, от уровня развития активного и пассивного словаря и того, в какой степени ребёнок владеет словесными обозначениями эмоций. В-четвёртых, от умения ребёнка выделять экспрессию и дифференцировать её элементы, что предполагает сформированность в определённой степени эталонов выражений состояний.

По мнению А. М. Щетиной, в качестве показателей понимания эмоционального состояния человека детьми дошкольного возраста выступают вербальное определение эмоционального состояния (радости, грусти, гнева, страха, удивления); умение охарактеризовать воспринимаемое состояние через конкретную жизненную ситуацию и собственные экспрессивные действия, воспроизводящие состояние изображённого человека [5].

Существуют различные приёмы и способы развития понимания дошкольниками эмоциональных состояний. Часто используются задания на развитие умений распознавать и сравнивать эмоции людей, сопоставлять ситуации и эмоциональные реакции, различать эмоции по схематическим изображениям и передавать эмоции с помощью выразительных средств. Это могут быть задания на имитацию экспрессии и подражание выражениям различных переживаний человека. Особый интерес у детей вызывают задания на «оживление» картинок с высказываниями от имени изображённых персонажей о соответствующих им эмоциональных состояниях; придумывание рассказов в связи с конкретными эмоциональными состояниями человека; сопровождение восприятия изображений человека музыкой, соответствующей его состояниям, и т. д.

Практики дошкольного образования в настоящее время имеют достаточно большой выбор различного рода игр по эмоциональному развитию дошкольников. Так, М. И. Чистякова, автор практического пособия по психогимнастике, уделяет значительное внимание развитию у дошкольников умения распознавать эмоциональное состояние по мимике с помощью разрезных шаблонов (пиктограмм): А — карточки с изображением радостного, огорчённого, гневного, удивлённого и испуганного лица, разрезанные по линии на верхнюю и нижнюю части; Б — описание игры, где овал, символизирующий лицо, помещается на карточке так, чтобы ребёнок смог дорисовать к голове тело [6].

Для специалистов-практиков особый интерес представляет серия игр и дидактических пособий по разделу «Чувства, желания, взгляды», предложенная авторами программы социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста «Я—Ты—Мы» (О. Л. Князева, Р. Б. Стёркина). С помощью таких дидактических игр, как «Азбука настроений», «Кубики», «Собери маску», «Угадай настроение», «Дорисуй портрет», «Забавный гномик», «Встреча эмоций», дети 3—7 лет учатся распознавать и сравнивать эмоции, сопоставлять различные ситуации и поведение [7].

В программе эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, предложенной С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник, основное внимание уделено работе с «предметными чувствами». В ходе занятий ребёнка знакомят со сложным миром человеческих эмоций, помогают прожить определённое эмоциональное состояние, объяснить, что оно обозначает, и дать ему словесное наименование. По мнению авторов, накапливая определённые моменты проживания и фиксации на каком-либо чувстве, ребёнок сможет создать свой собственный «эмоциональный фонд», с помощью которого он сможет ориентироваться в собственных чувствах и в чувствах людей, которые его окружают. По мере работы в группе дети учатся понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, выразительные движения, интонации. В программе используются разнообразные игры, направленные на знакомство детей с базовыми эмоциями (радость, удивление, страх, гнев, горе, интерес). Дети учатся различать эмоции по схематическим изображениям (пиктограммам) и передавать заданное эмоциональное состояние с помощью различных выразительных средств, способствовать развитию у детей эмпатии [8].

С помощью игровых, развивающих карточек с изображением персонажей и пиктограмм «Азбука развития эмоций ребёнка» М. Лебедевой дети знакомятся с шестью основными эмоциями (радость, страх, гнев, грусть, интерес, вина (стыд)); учатся понимать мимическое выражение эмоций и причин их возникновения; узнают, как могут вести себя люди в том или ином настроении, как реагировать на то или иное эмоциональное состояние других людей, как справиться с собственными эмоциями [9].

Заключение. Проведение игр по развитию эмоциональной сферы личности дошкольников может способствовать позитивным изменениям в восприятии и понимании детьми эмоций человека. Они способствуют развитию умения определять эмоциональные состояния другого человека, демонстрировать эмоции с помощью мимики и пантомимы, а также понимать причины возникновения эмоций.

Список цитируемых источников

1. Карелина, И. О. Развитие понимания эмоций человека у детей дошкольного возраста в процессе организации дидактических игр / И. О. Карелина // Новый университет. Актуал. проблемы гуманитар. и обществ. наук. — 2016. — № 4 (61). — С. 5—12.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] / В. И. Даль. — Режим доступа: <http://v-dal.ru/?f=%EF%EE%ED%E8%EC%E0%F2%FC&action=q>. — Дата доступа: 02.12.2016.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб., 2003. — С. 355.
4. Карелина, И. О. Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста / И. О. Карелина // Ярослав. пед. вестн. — 2010. — № 4. — Т. II. — С. 241—247.
5. Щетина, А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учеб. пособие / А. М. Щетина. — Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. — 132 с.
6. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова ; под ред. М. И. Буянова. — 2-е изд. — М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. — 160 с.
7. Я—Ты—Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников / сост. О. Л. Князева. — М. : Мозаика-Синтез, 2005. — 168 с.
8. Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : практ. пособие / С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник. — М. : Генезис, 2002. — 208 с.
9. Лебедева, М. А. Азбука развития эмоций ребёнка. Набор развивающих карточек «Рисуй, стирай и снова играй!» / М. А. Лебедева. — СПб. : Речь, 2015. — 96 с.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Сегодня очень важно способствовать всестороннему развитию детей, учитывая их психологические особенности и использовать их во благо образовательного и воспитательного процесса. В старшем дошкольном возрасте формирование нравственных качеств личности и привычек культурного поведения активно продолжается. Цель исследования — изучить уровень нравственного развития у детей старшего дошкольного возраста с помощью этических бесед. Задачи работы: провести теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования и изучить влияние этических бесед на развитие нравственных качеств детей 6 лет. Мы предположили, что этическая беседа как вид коммуникативного общения влияет на процесс формирования нравственных качеств детей дошкольного возраста.

Основная часть. Методологической основой исследования являются работы Ш. А. Амонашвили, Г. Г. Григорьевой, Т. Г. Казаковой, Я. Л. Коломинского, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, Е. О. Смирновой, Г. А. Урунтаевой, Д. И. Фельдштейна, О. А. Шаграевой, Д. Б. Эльконина, в которых авторы рассматривают детство как «...особое явление социального мира, процесс постоянного физического роста, накопление психологических новообразований, определение себя в окружающем мире, начало собственной самоорганизации» [1—6]. Научное исследование осуществлялось следующими методами: беседа, наблюдение, методы математической обработки данных.

Для подтверждения гипотезы было проведено исследование по изучению уровня нравственного развития детей старшего дошкольного возраста с помощью этических бесед. На протяжении эксперимента за детьми велось наблюдение. Для этого были сформированы экспериментальная и контрольная группы детей 6 лет. Общее количество испытуемых составило 50 человек. В экспериментальной группе проверялось влияние этической беседы на формирование нравственных качеств в течение эксперимента. Контрольная группа детей на протяжении всего эксперимента обучалась в учреждении дошкольного образования по общепринятой учебной программе.

Констатирующий этап исследования выявил наличие уровня развития нравственных качеств у старших дошкольников. Категориальную структуру нравственности составили 11 базовых нравственных категорий: добро, зло, мудрость, мужество, умеренность, справедливость, счастье, дружба, милосердие, долг, вина.

Статистика ответов дошкольников: все понятия объяснить не смог ни один ребёнок, но достаточно большое число объяснений (10—11 понятий) дали 10 детей (6 из экспериментальной группы и 4 из контрольной). Из всего количества испытуемых самое минимальное объяснение дали 13 человек (7 из экспериментальной и 6 из контрольной), что говорит об их низком уровне нравственного развития.

Дошкольникам проще было объяснить, что такое дружба, зло, добро, мужество, счастье и свобода, и труднее — милосердие, мудрость, долг, справедливость и умеренность.

Раскрывая смысл категории «дружба», дети говорили, что это «люди дружат между собой», редко в ответах звучали конкретные проявления дружбы, такие как «никогда не ссорятся, уважают друг друга», «помогают друг другу», «когда дети не дерутся и играют вместе». Часто они давали эмоциональную оценку: «это хорошо», «это весело». В толковании зла можно выделить три группы ответов. Первая, наиболее многочисленная, связана с действием — «это когда бьют», «когда убивают», «когда человек делает что-нибудь плохое», «когда все дерутся». Вторая группа ответов связана с характеристикой другого человека («это злой человек») или самого себя («это я, когда плохой»). Третья группа вновь представляет только эмоциональную оценку явления — «это плохо». Понятие «добро» дошкольники понимают: «когда делают добрые дела», «всем помогаешь», «всех защищаешь», «когда не дерутся», «когда всем уступаешь», «когда ты добрый». Для девочек добро связано, прежде всего, с помощью («это когда человек хочет помочь в беде», «это когда помогают»), для мальчиков — с отсутствием внешних конфликтов («это когда никто не дерется», «никого не обижают»). Некоторые дошкольники включили добро в дихотомию: «добро — это когда нет зла». Несмотря на то, что категории «свобода» и «счастье» объяснило преобладающее большинство детей 6 лет, но раскрыть их содержание не смогли.

Для формирования нравственных качеств у детей экспериментальной группы использовали цикл этических бесед. Этические беседы — это плановые, организованные занятия, содержание которых определено требованиями учебной программы. Основная часть цикла состояла из бесед по обсуждению сказок и рассказов. В содержание бесед были включены различные ситуации, которые содержат моральную проблему. Темы этических бесед должны обязательно включать ведущие для данной возрастной группы понятия: «Моя мама», «Моя семья», «Детский сад», «Мои товарищи», «Я дома». Литературный материал незаменим в нравственном воспитании ребёнка, поскольку детям легче оценивать поведение и поступки других, чем свои собственные.

В процессе беседы с помощью вопросов, ярких примеров, убедительных замечаний, уточнения высказываний детей, обеспечивалась активность ребят и закрепление верных суждений, оценок. Последовательность вопро-

сов подводила детей к выведению морального правила, которому надо следовать при общении с другими людьми, выполнении своих обязанностей.

В результате диагностики было выяснено, что появился ребёнок в экспериментальной группе, который объяснил все понятия, не испытывая затруднений, а также увеличилось число детей (с 6 до 10), знающих значение почти всех понятий (10—11 понятий). Снизилось количество детей, затрудняющихся давать базовые определения с 11 до 4. В контрольной группе за период проведения в экспериментальной группе цикла занятий произошли незначительные изменения (рисунок 1).

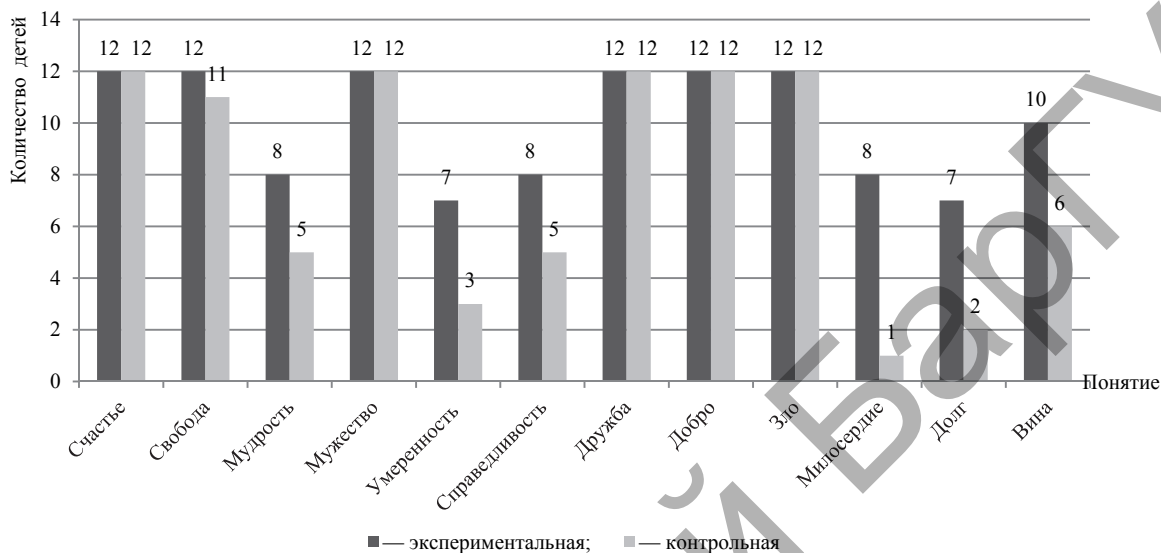


Рисунок 1 — Результаты исследования экспериментальной и контрольной групп дошкольников

Дети стали проявлять сопереживание, сочувствие и сострадание к другим людям. Также изменение в их поведении заметили родители. По их словам, дети стали более дружелюбными, заботливыми и ласковыми, переживают, если кого-то обидели, искренне, самостоятельно просят прощение.

Заключение. Поведение воспитанников старших групп свидетельствует о том, что в этом возрасте (5—6 лет) постепенно происходит переход от восприятия содержания отдельных поступков к обогащённым понятиям о хорошем поведении. В поступках и действиях ребят, прошедших цикл занятий по развитию нравственных качеств, произошли изменения. С помощью экспериментатора ребята учились справедливо оценивать поступки своих сверстников. Проведённая работа позволила повысить уровень нравственных качеств детей старшей группы с помощью этических бесед.

Список цитируемых источников

1. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для вузов / Е. О. Смирнова. — 3-е изд., перераб. — СПб. : Питер, 2009. — 304 с.
2. Мухина, В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.
3. Шаграева, О. А. Детская психология : теоретический и практический курс : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. А. Шаграева. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 368 с.
4. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. — 5-е изд., стереотип. — М. : Акада, 2001. — 336 с.
5. Люблинская, А. А. Детская психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинская. — М. : Просвещение, 1971. — 240 с.
6. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. — М. : Просвещение, 1988. — 190 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СТОЙКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Стойких, положительных результатов по обучению детей старшего дошкольного возраста можно ожидать, только учитывая индивидуальные психофизиологические особенности каждого ребёнка и создавая позитивную психологическую обстановку на занятиях и в повседневном общении. В мире взрослых стойко закрепился общепринятый подход: как можно раньше предложить ребёнку готовую модель действия, не дожидаясь от него личной инициативы. Постоянное подталкивание и искусственное ускорение всех действий дошкольника приносят вред творческому усвоению воспитанником предложенных ему к запоминанию знаний, а тем более практическому их использованию. Научная новизна состоит в необходимости учёта идеомоторных и сенсомоторных процессов при разработке и внедрении эффективных методик по формированию стойких умений у старших дошкольников. Цель исследования состоит в поиске более эффективных подходов по формированию стойких умений на занятиях со старшими дошкольниками.

Задачей исследования является рассмотрение главных личностных психофизиологических факторов, призванных обеспечить позитивную психологическую атмосферу на занятиях по эффективному формированию стойких умений у детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Дошкольник, посещая детский сад, сталкивается с официально организованной учебно-воспитательной средой, где он вынужден подчиняться определённым правилам общего сосуществования. Важно, чтобы эта система не только ставила перед воспитанником определённые задачи, но и сама бы адаптировалась под конкретную маленькую личность в стремлении к главной цели — максимальному раскрытию творческого потенциала каждого, отдельно взятого ребёнка [1, с. 2].

Только психически и физиологически здоровый ребёнок наилучшим образом готов к решению любых по сложности возрастных задач во время занятий, игр, посильного труда. Основными составляющими психофизиологического здоровья ребёнка являются его психоэнергетическое, психомоторное/физическое, интеллектуальное/познавательное и эмоционально-чувственное развитие, развитие воображения. Эти компоненты оказывают важнейшее значение на позитивное психофизиологическое состояние дошкольника при усвоении предложенного ему к усвоению учебного материала.

Психоэнергетическое развитие. От рождения ребёнок, благодаря генам матери и отца, имеет личный базовый энергетический потенциал, который генерирует *потенциал оперативный*, активно проявляющийся в ежедневных действиях ребёнка. Важно, чтобы оперативный потенциал обогащал энергопотенциал базовый, сбои в работе которого — это апатия, слабость, болезни. Основными источниками пополнения базового и оперативного энергопотенциалов являются: простое здоровое питание, двигательная активность и эмоциональная сфера деятельности ребёнка.

Физическая составляющая развития ребёнка взаимосвязана с моторикой его организма, которая состоит из индивидуальных особенностей двигательных реакций в зависимости от «конституции» тела, возраста и гендерных особенностей. Психомоторные механизмы ребёнка имеют сложное строение: мускульная система (более шестисот мышц) составляет более 40% массы человеческого тела и является самым большим органом и самой активной материей растущего организма.

Идеомоторный процесс означает, что образы, чувства или мысли передаются наружу посредством моторики: смоделированное мозгом движение ещё не осуществлено, но микродвижения определённых мышц уже состоялись. Процессы идеомоторики настраивают будущее движение и обеспечивают его регуляцию.

Сенсомоторика — процесс, в котором отображается связь психики с мускульными движениями. Сенсомоторные процессы обеспечивают скорость, точность и целесообразность реагирования, меняющие ситуацию в движении, но действием не являющиеся, так как не реализовывают задания.

Произвольные моторные процессы психомоторики характеризуют ребёнка, определяя его умения мастерски, эстетично действовать, способность к психомоторному творчеству.

Мышление. Движения ребёнка дают толчок к действию *чувств* как мощного фактора, координирующего гармонию движений, и при определённом ритме вызывают в мозге ребёнка мышечное удовлетворение, наслаждение собственными движениями. Это состояние, в свою очередь, вдохновляет ребёнка на естественное желание активно руководить своим телом как мощным инструментом в решении психомоторных, мыслительных, чувственных и вообразимых задач.

В процессе усвоения информации участие принимают почти все отделы мозга:

- 1) восприятие — левое полушарие (смысловой аспект речи), правое полушарие (низкие звуки);
- 2) переработка информации — левое полушарие (в понятиях, словесно-знаковая — логически-последовательная), правое полушарие (в образах, молниеносный чувственный анализ сложных сигналов);
- 3) эмоции — левое полушарие (волнения, чувство наслаждения, счастья), правое полушарие (страх, грусть, гнев, злость и другие негативные эмоции);

4) сознание — левое полушарие (контроль и управление произвольными и психическими процессами, чувство индивидуальности, осознание и выделение своего «Я» из окружающей среды), правое полушарие (подсознательные и бессознательные психические процессы, чувство «ты/мы», единение с природой и людьми);

5) язык, речь — левое полушарие (центр речи, языка, знаковых систем, смысловая сторона языка, чтение, счёт, письмо, опора на согласные звуки, правое полушарие (интонационная сторона речи, мимика, жестикуляция во время речи, опора на гласные звуки);

6) мышление — левое полушарие (скорее рациональное, абстрактно-логическое, формальное, программированное, индукция (выделение частичного), правое полушарие (скорее эмоциональное, наглядно-образное, интуитивное, спонтанное, дедуктивное (создание общего), использование ощущений, предположений, воображений наглядных жизненных примеров);

7) память — левое полушарие (произвольная, на цифры, формулы, слова, последовательность событий и их вероятные свойства, прогноз будущего), правое полушарие (зрительно-наглядная, образная, эмоциональная, непроизвольная действительность, реальное время, информация о прошлом);

8) интеллект — левое полушарие (вербальный (словесный), логический компонент, преданность теории), правое полушарие (невербальный, интуитивный компонент, преданность практике);

9) деятельность — левое полушарие (ориентация во времени), правое полушарие (ориентация в пространстве, наблюдение за движущимися предметами, контроль за движением, ощущение собственного тела) [3, с. 49—50].

Вышеуказанная информация относится к детям, где доминирующей является правая рука! Необходимо помнить, что во время обработки информации одним из полушарий другое на это время уменьшает свою активность. Взаимодополняющий синхронный режим полушарий создаёт условия для полноценной, гармоничной психической деятельности. Эта информация даёт возможность эффективно влиять на деятельность полушарий путём контроля поочерёдной нагрузки полушарий образно-чувственным и структурно-логическим содержанием учебного материала. Необходимо также активно нагружать как правую, так и левую руку ребёнка, что будет способствовать гармонизации активности его левого и правого полушарий. Требуют гармонизации объёма теоретического блока знаний и практической деятельности ребёнка, так как учёба для ребёнка — это не просто ежедневный труд, а процесс преодоления трудностей в стенах дошкольного учреждения.

Воспитателю и методисту дошкольного учреждения необходимо искать пути гармонизации и оптимизации учебной, игровой, трудовой деятельности ребёнка в целях сохранения его физического и психического здоровья, учитывая особенности функциональной асимметрии полушарий мозга дошкольника. На помощь воспитателю и методисту должны прийти психологи в целях совместного создания методики поэтапного успеха на занятиях, которая должна состоять из формирования мотивации к учебной деятельности, особенностей сенсорного восприятия, операционного этапа деятельности ребёнка, дифференцированного подхода к процессу обучения, результативного этапа обучения. Только учитывая все эти особенности в работе с детьми старшего дошкольного возраста можно максимально раскрыть творческие способности воспитанника, что обеспечит его полноценную подготовку к обучению в школе [2, с. 27].

Важно, используя определённые образцы сильных ассоциаций, научить мозг ребёнка сохранять информацию: помочь воспитаннику ассоциативно сопоставить вещь с сильным образом, который впоследствии станет генератором проявления необходимой информации в нужное время. Крайне важно использовать возможности организма каждого воспитанника: подъёмы и спады (начало/конец дня, недели, биоритмы, бодрость/утомляемость, активность/пассивность).

Немаловажным также является подбор необходимой качественной информации, её дозирование с учётом возраста ребёнка. Позитивные и негативные мысли могут приводить к соответствующим изменениям в процессах сохранения и обратного поиска информации, меняя при этом способности к любой творческой деятельности.

Психическое состояние, как и здоровое питание, непосредственно влияет на эмоциональную память. Как только посредством зрения, слуха, прикосновения, вкуса или нюха извне поступает новая информация, её при правильном подходе тут же запомнит мозг ребёнка.

Заключение. Обеспечив эффективное психологическое сопровождение учебного процесса, в ходе которого будет согласована работа энергопотенциала, психомоторики, мышления, чувств и воображения у детей старшего дошкольного возраста, они способны быть бодрыми, жизнерадостными, верящими в себя, готовыми воспринимать и эффективно усваивать большие объёмы необходимой информации, творчески использовать полученные знания в повседневной жизни. Всё это способствует независимости, самодостаточности ребёнка, готовности к творчеству. Вне сомнения, в XXI веке увеличивается генерация практиков и родителей, которые стремятся строить свои отношения с маленькой личностью, исходя из понимания психофизиологических возможностей и индивидуальных потребностей ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Кочерга, А. В. Психофизиология детей шестого года жизни / А. В. Кочерга. — Киев : Школьный мир, 2007. — 128 с.
2. Кочерга, А. В. Психофизиология шестилетних первоклассников и адаптация к школе / А. В. Кочерга. — Киев : Школьный мир, 2010. — 128 с.
3. Кочерга, А. В. Психология творчества детей / А. В. Кочерга. — Киев : Школьный мир, 2011. — 128 с.

СОХРАНЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Введение. На современном этапе развития общества остро стоит вопрос укрепления здоровья детей. Здоровый ребёнок — извечная мечта и счастье взрослых, результат кропотливого труда и заботы родителей и сотрудников учреждения дошкольного образования.

Однако традиционно основное внимание уделяется вопросам сохранения физического здоровья: закаливанию, физической активности, рациональному питанию, осанке, режиму. Между тем современные представления о здоровье выходят далеко за рамки медицины и предполагают немалые усилия и в другом направлении. Так, все более значимое место в современном его понимании отводится психологическому компоненту. И не случайно в последние годы наряду с привычным «физическим здоровьем» всё чаще заходит разговор о психическом и психологическом здоровье воспитанников.

Основная часть. С проблемой сохранения психического здоровья впервые мы сталкиваемся, когда ребёнок приходит в детский сад. Ведь главная цель — вырастить здоровых, разносторонне и гармонично развитых детей, адаптированных к жизни в современном обществе.

Термин «психическое здоровье» был введён Всемирной организацией здравоохранения. В докладе экспертов Комитета здравоохранения «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» отмечено, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, которые воздействуют на психику и связаны с социальными условиями [1].

По мнению Д. Б. Эльконина, период адаптации является основной причиной эмоционального стресса детей раннего возраста, так как их адаптивные возможности весьма ограничены [2, с. 3].

Общая задача педагогов и родителей — помочь ребёнку по возможности безболезненно войти в жизнь учреждения дошкольного образования.

На пути реализации этой задачи возникают различные трудности: низкий уровень психолого-педагогической культуры родителей; разрозненность мотивов и потребностей у родителей и воспитателей по вопросам воспитания и обучения детей раннего возраста; расхождение в требованиях взрослых и стилях взаимодействия между ребёнком и взрослым в учреждении образования и дома. Социальный институт семьи переживает сегодня состоящую кризиса.

Все эти затруднения позволяют сделать вывод, что организованная деятельность по адаптации в раннем возрасте должна представлять собой целостную модель. Выстраивая её, необходимо включать всех участников этого процесса: и педагогов, и родителей, и детей. При этом педагог-психолог выступает в качестве тьютора, задача которого, используя современные средства обучения (технологии, методики, игры, пособия), — создать (сконструировать) безбарьерную, адаптивную, развивающую, лично ориентированную, образовательную среду для всех субъектов образовательных отношений. Успешность реализации модели психолого-педагогического сопровождения подразумевает последовательность в реализации трёх её этапов (таблица 1).

1-й этап — *подготовительный*. Деятельность педагога-психолога на данном этапе отражает взаимодействие по двум направлениям: с воспитателями дошкольного образования, с законными представителями.

Организуется за 3—4 месяца до поступления ребёнка в учреждение дошкольного образования. Содержание работы с законными представителями будущего воспитанника на данном этапе направлено на снятие их тревоги и волнения.

Т а б л и ц а 1 — Модель психолого-педагогического сопровождения

Этап	Содержание деятельности педагога-психолога		
1-й	С законными представителями: – психолого-педагогическое просвещение; – консультирование; – анкетирование; – Viber-общение		С законными представителями: – разработка рекомендаций; – психологическое просвещение; – создание предметно-развивающей среды в группе
2-й	С законными представителями: – консультации; – тренинги; – наглядно-информационные формы работы; – размещение информации на сайте учреждения дошкольного образования	С детьми: – адаптационные игры; – игры-занятия; – наблюдение; – индивидуальная работа; – паспорт адаптации	С законными представителями: – круглый стол; – тренинги; – саморегуляция
3-й	– «Диагностика уровня адаптированности ребёнка к учреждению дошкольного образования» (А. С. Роньжина) – Performance Review — обзор эффективности работы		

В целях прогнозирования протекания процесса адаптации у детей раннего возраста проводится анкетирование родителей. Полученные данные позволяют грамотно организовать профилактическую и консультативную работу не только с родителями, но и с педагогами. Одним из условий сохранения психического здоровья детей раннего возраста является грамотная организация предметно-развивающей среды в группе. При её создании педагог-психолог выступает в роли координатора действий.

2-й этап — *основной*. Деятельность педагога-психолога на данном этапе отражает взаимодействие по трём направлениям: с воспитателями дошкольного образования, с законными представителями, с детьми.

С воспитателями дошкольного образования проводятся тренинговые занятия, направленные на преодоление трудностей у педагогов в общении и взаимодействии с родителями, развитие способности принимать каждого ребёнка таким, каков он есть, понимать его интересы, потребности, запросы, возрастные и индивидуальные особенности.

Особое внимание в адаптационный период уделяется профессиональному здоровью педагогов, так как здоровье детей во многом зависит от здоровья воспитателя. Освоив разнообразные методы саморегуляции психических состояний (дыхательная гимнастика, концентрация и визуализация, релаксация), педагог получает возможность более эффективно, рационально распределять свои силы в течение каждого дня, адекватно управлять собой в соответствии со сложившейся ситуацией.

Для законных представителей разрабатываются памятки, которые являются дополнением к устному содержанию общению. Дисгармония семейных отношений и семейного воспитания или нарушения в сфере детско-родительских отношений оказывают негативное влияние на психическое здоровье детей. В связи с этим организуются тренинговые занятия с законными представителями, направленные на установление и развитие отношений партнёрства и сотрудничества родителя с ребёнком. Наряду с традиционными формами организации процесса взаимодействия педагога-психолога с семьёй особую актуальность получила практика применения электронных ресурсов, современных сетевых сервисов, Viber.

Индивидуальные особенности воспитанников оказывают сильное влияние на течение процесса адаптации. В возрасте 2—3 лет ребёнок уже имеет свой индивидуальный опыт поведения, общения с окружающими, свои потребности, желания, привычки, умения и навыки. Всё это принимается во внимание и фиксируется в паспорте адаптации ребёнка, так как залог успешной адаптации — индивидуальный подход к каждому.

Немаловажное значение в сохранении психического здоровья ребёнка играют адаптационные игры, поскольку они содействуют накоплению положительного игрового опыта, мягкому вхождению ребёнка в детский коллектив, налаживанию умений детей сотрудничать в деятельности, сопутствуют зарождению творчества и в конечном счёте станут основой личностного развития воспитанников. Игры выбираются с учётом игровых возможностей детей, места проведения, индивидуальных особенностей и предпочтений малышей.

В целях преодоления стрессовых состояний организуются игры-занятия. Для того чтобы малыши не переутомлялись и не теряли интерес к занятию, все игры и упражнения, входящие в одно занятие, объединены сказочно-игровым сюжетом. В ходе проводимых игр-занятий у малышей снижается эмоциональное и мышечное напряжение, тревожность, дети более спокойны, уравновешены, менее агрессивны, приобретают навыки взаимодействия друг с другом, формируется доверительное отношение к участникам образовательного процесса.

На 3-м этапе организуется Performance Review (обзор эффективности работы), который проходит в форме диалога между педагогом-психологом, воспитателями дошкольного образования, администрацией. Performance Review вносит ясность в работу, повышает её осознанность, мотивирует и вдохновляет педагогов на улучшение своих результатов.

Для выявления эффективности и результативности проделанной работы по сохранению психического здоровья детей раннего возраста проводится диагностическое обследование уровня адаптированности воспитанников, показателями которого являются: эмоциональное состояние, социальные контакты с детьми и взрослыми, познавательная и игровая активность, реакция на изменение привычной ситуации.

Заключение. К концу адаптационного периода у воспитанников отмечается эмоциональное благополучие, которое создаёт необходимые условия для разностороннего развития и реализации интеллектуального и творческого потенциала малышей. Они пребывают в хорошем настроении, активно играют, взаимодействуют со взрослыми и сверстниками, соблюдают распорядок дня, хорошо кушают и спокойно спят. Всё вышесказанное даёт возможность говорить о том, что внедрение разработанной модели психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации является важным аспектом сохранения психического здоровья малышей.

Список цитируемых источников

1. Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей [Электронный ресурс] : доклад Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). — Женева, 1979. — Режим доступа: https://extranet.who.int/iris/restricted/bitstream/10665/91771/1/WHO_TRS_613_rus.pdf. — Дата доступа: 15.12.2016.
2. Лапина, И. В. Адаптация детей при поступлении в детский сад : программа, психолого-педагогическое сопровождение, комплексные занятия / И. В. Лапина. — Изд. 2-е. — Волгоград : Учитель, 2015. — 127 с.

А. Г. Трофимчук,
кандидат педагогических наук, доцент
г. Новочеркасск, Российская Федерация

ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Если воспитатели детей будут воспитателями лишь по имени, если они дурно исполняют свою обязанность, то дурная работа эта создаёт целые поколения несведущие и порочные, которые погубят всю будущность Отечества.

Платон

Введение. Очевидно, что для организации действенного воспитания обучающихся в учреждении образования необходимо конкретное, научно-педагогическое определение процесса воспитания. Педагогическому коллективу целесообразно представлять комплекс задач, решаемых на основе воспитания в образовательном процессе. Таким образом, процесс воспитания на основе общечеловеческих ценностей представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека *положительными эмоциями*: альтруизма, героизма, гуманизма, красоты, любви, милосердия, патриотизма, радости, сочувствия, справедливости, целомудрия, эмпатии; с одновременным изжитием противоположных *отрицательных*: бюрократизма, волюнтаризма, конформизма, мести, нигилизма, предательства, ревности, сарказма, скептицизма, страха, тщеславия [2].

В процессе воспитания ребёнка идёт вооружение *знаниями*, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитие *положительных моральных качеств* общечеловеческого идеала современной этики — бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости; с одновременным изжитием противоположных *отрицательных*: зазнайства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, мещанства, распутства, скупости, ханжества, чванства, эгоизма, злорадства, грубости, вероломства, цинизма, лицемерия малодушия, высокомерия, трусости, тунеядства, косности [2; 3, с. 57].

Основная часть. На основе определения процесса воспитания и его элементов разработана система духовно-нравственного воспитания обучающихся, универсальная для всех дошкольных образовательных учреждений (далее — ДОУ). Система включает двадцать основных элементов. Они представлены нами в следующей иерархической последовательности [3]:

- 1) научно-педагогическое руководство ДОУ — методист, воспитатели дошкольного образования, социальный педагог, педагог-психолог;
- 2) идеальный портрет выпускника ДОУ — фундаментально подготовленный первоклассник, дисциплинированный, внимательный и заботливый помощник родителей и близких родственников в домашних делах;
- 3) досуговый центр совершенствования духовного мира педагогов, обучающихся и их родителей — фундамент системы воспитания, который включает в свою структуру синтез библиотеки, фонотеки, видеотеки со специально отобранными книгами, аудио- и видеозаписями высокого духовно-нравственного содержания;
- 4) комплексный план воспитательной работы с обучающимися на весь период пребывания в ДОУ;
- 5) стенды для коридоров и групп, несущие воспитательный заряд, — «Процесс воспитания в ДОУ»; «Структура дисциплинированности: вежливость + выдержка + правдивость + терпимость»; «Характеристика моральных качеств»; «Цветные фотографии обучающихся (во весь рост) в элегантной одежде с рюкзаком в фойе ДОУ» и др.;
- 6) анкеты аудиторской оценки уровня развития у обучающихся моральных качеств (аудиторами являются родители и воспитатели обучающихся);
- 7) опросники по определению обучающимися уровня знаний общечеловеческих ценностей, полученных в образовательном процессе;
- 8) комплекс ценностных воспитательных ориентиров становления индивидуальности (и личности) обучающихся на весь период пребывания в ДОУ;
- 9) поэтапная воспитательная процедура развития у обучающихся положительного морального качества (например, вежливости) и изжития противоположного отрицательного (например, грубости);
- 10) выделение педагогами на каждом занятии воспитательных элементов (общечеловеческих ценностей) воспитательной функции обучения, запланированных в структуре основной части занятия;
- 11) воспитательная процедура поиска педагогами совместно с обучающимися и их родителями ответов на вопросы, что должен человек в жизни делать, а чего не должен?;

12) в качестве раздаточного материала для долговременного запоминания обучающимися общечеловеческих ценностей, размножения результатов воспитательных процедур и решения текущих воспитательных проблем воспитателю рекомендуется оформить «Информационный еженедельник группы», в который целесообразно включать: элементы эстетики в стиле современного дизайна; нравственные основы этикета; поэзию (в том числе поэтическое творчество обучающихся); «крылатые» мысли выдающихся личностей; отрывки из произведений литературной классики; наставления основателей религий; этические категории, в том числе элементы вежливости и другие моральные качества; элементы здорового образа жизни; нравственные основы дружбы; рекомендации обучающимся на текущую неделю для просмотра по телевидению и в сети Интернет программ высокого нравственного; групповые поздравления обучающихся с днём рождения, праздниками, памятливыми датами и др.;

13) домашний досуговый центр совершенствования духовного мира педагогов и обучающихся;

14) дневник самовоспитания обучающихся;

15) дневник самовоспитания воспитателя дошкольного образования;

16) дневник (план) воспитательной работы в группе;

17) кодекс педагога ДОУ;

18) научно-исследовательская работа воспитательной направленности;

19) оказание квалифицированной социально-педагогической помощи обучающимся с отклонениями в процессе социализации дипломированным социальным педагогом (психологом).

Каждый из этих вышеназванных элементов системы духовно-нравственного воспитания обучающихся в конкретном ДОУ может быть уточнён, конкретизирован или исключён. Данная система носит унифицированный характер и является ориентиром для организации работы с детьми в данном направлении.

Заключение. Разработанная нами система может быть использована в деятельности дошкольных образовательных учреждений в целях воспитания нравственных качеств личности ребёнка дошкольного возраста. Хорошо воспитанные выпускники ДОУ станут хорошими людьми и, став такими, всё остальное будут делать прекрасно! [1].

Список цитируемых источников

1. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / Платон. — М. : Мысль, 1991. — Т. 2. — С. 237.
2. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. — М. : Политиздат, 1989. — 447 с.
3. Трофимчук, А. Г. Общечеловеческие ценности в структуре компетенций руководителя образовательной организации / А. Г. Трофимчук // Системы оценки качества образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 18 дек. 2015 г. / Сибир. гос. технол. ун-т. — Красноярск : СибГТУ, 2015. — С. 56—68.

УДК 373.2:[81'22+316.77]

Е. Е. Шуляковская, Е. В. Коваленко, кандидат педагогических наук, доцент
Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Введение. Невербальное общение — это вид коммуникации, при которой осуществляется обмен информацией без использования слов [1, с. 93]. В этом случае словесная информация передается с помощью движений рук, тела, лица (глаз, губ, бровей) и воспринимается преимущественно визуально. Рассматривая невербальное общение в контексте альтернативного (вспомогательного) средства коммуникации с детьми, основной идеей метода является возможность понимать ребёнка с помощью знаков, жестов или мимики до того, как он научится полноценно говорить. Однако в ходе практического испытания данного метода при общении с ребёнком оказалось, что до момента, как ребёнок начнёт усваивать родной язык, а в дальнейшем активно его использовать для коммуникации с социумом, он учится понимать невербальное содержание речи [2, с. 15]. Поскольку такой вид общения является определённым способом кодирования речевых сообщений между взрослым и ребёнком, поэтому в рамках каждой отдельной семьи формы выражения, смысл и эмоциональное наполнение знаков, жестов или мимики могут быть достаточно разнообразными и индивидуальными.

Основная часть. Общаясь друг с другом, люди используют жесты, мимику на интуитивном уровне. Тело человека, его движения, а также невербальные фигуры быстрее, чем речь, выражают эмоции и чувства, передают большой поток информации и упрощают понимание [3, с. 77]. Авторы программы “Baby Sensory”, которая признана одной из лучших программ раннего развития более чем в 20 странах мира, предлагают внедрять язык знаков при общении с ребёнком от самого рождения. В большинстве случаев дети выражают свои потребности и желания

плачем или криком, что неблагоприятно сказывается на психоэмоциональном состоянии ребёнка. Поскольку другим способом ребёнок ещё не способен что-то объяснить родителям или назвать что-то словами, важно как можно раньше помочь ребёнку научиться выражать свои эмоции, мысли, желания и потребности, вступая на ранних этапах развития сначала в невербальный диалог с родителями. Благодаря этому ребёнок ощущает, что его понимают, готовы помочь, обеспечивают как внутренний, так и внешний комфорт — ребёнок чувствует себя счастливым, а следовательно, развивается гармоничнее и быстрее.

Методика невербального общения с детьми раннего возраста имеет ряд существенных преимуществ. Прежде всего устанавливается контакт и психологический комфорт между родителями и ребёнком. Знаки и жесты неким образом сближают семью и избавляют ребёнка от необходимости выражать свои потребности криком или плачем. Общаясь с помощью знаков, ребёнок также развивает умственные способности, память, внимание, воображение. Одним из важных преимуществ данной методики есть то, что она является основой положительного эмоционального развития ребёнка, что в свою очередь обусловлено возможностью свободно выражать свои чувства, а также способствует становлению чувства уверенности в себе и в своих силах. Основным положительным эффектом использования невербального общения с ребёнком раннего возраста является то, что ребёнок быстрее начинает говорить (первые самостоятельные слова появляются раньше). Словарный запас таких детей более содержательный и обогащается гораздо интенсивнее [2, с. 17—28].

Когда идёт речь об использовании языка знаков в повседневном общении с ребёнком, в первую очередь мы помним о сенсорном развитии, т. е. о мелкой моторике, ребёнок изображает жесты руками, пальчиками, посылая при этом импульсы в кору головного мозга. Центры, которые отвечают за функции речи, расположены в непосредственной близости к тем центрам головного мозга, которые отвечают за движения пальчиков. Следовательно, развитие мелкой моторики эффективно влияет на развитие речи, постепенно начинается процесс произнесения первых слов. Поэтому, когда ребёнок работает руками и пальчиками, а также использует язык жестов и знаков, его зоны речи активизируются [4, с. 48].

Сегодня существует огромное количество жестовых систем. Однако важной особенностью таких систем есть то, что родители могут использовать весь спектр своих возможностей: как творческих, так и интеллектуальных. Не существует строгих правил или ограничений. Это могут быть и собственные, придуманные в своей семье жесты и знаки, которые будут наиболее понятными, характерными и эффективными, а самое главное, нужными в конкретный момент конкретному ребёнку.

Специалисты раннего развития (Л. Дей и др.) рекомендуют начать со специального языка жестов, разработанного в качестве одного из элементов методики “Baby Sensory”. Уникальность методики заключается в том, что она эффективна при работе с детьми, возраст которых всего несколько дней. Ежедневные занятия построены таким образом, чтобы задействовать все органы чувств ребёнка: зрение (использование красивых ярких визуальных эффектов), слух (детям предлагается для прослушивания специально подобранные и обработанные песни), обоняние (дети знакомятся с различными запахами), а также тактильные ощущения (знакомство с различными поверхностями предметов, их свойствами). Такие занятия разработаны с учётом физического и эмоционального развития детей и проводятся зачастую на подготовительном этапе для восприятия различных сигналов окружающей среды, в том числе и невербальных. [5; 6].

Принцип использования языка знаков и жестов достаточно простой. Общеизвестно, что для детей первых лет жизни основным для восприятия невербальных сигналов является зрительный канал, поэтому связь «объект—слово» срабатывает недостаточно эффективно, в то время как цепочка «объект—жест», «жест—слово» воспринимается намного лучше.

Методика невербального общения с детьми раннего возраста не требует больших усилий со стороны взрослых, поскольку используются стандартные, достаточно простые, иногда даже интуитивные жесты и знаки, с помощью которых можно общаться с ребёнком в домашних условиях даже без предварительной подготовки. Однако необходимо придерживаться определённых правил: а) рекомендуется начинать с самых простых жестов и с небольшого их количества (простые, понятные и удобные знаки для выполнения); б) одновременное словесное озвучивание и повторение знаков или жестов; в) если знак или жест обозначает предмет или объект, то можно указать на него рукой, произнести название и изобразить жестом; г) если необходимо, можно помочь ребёнку усвоить знаки или жест, мягко управляя движениями его ручек; д) постоянное использование знаков в повседневных делах (купание, переодевание, во время еды, укладывания спать); е) со временем необходимо разъяснять ребёнку, что знак, как и слово, имеет обобщённое значение; ж) родителям необходимо набраться терпения, подходить к использованию знаков творчески, учитывать индивидуальные особенности ребёнка [2, с. 52—61].

Ранний возраст — это, в первую очередь, сензитивный период развития речи ребёнка. Своевременное формирование речи является основой интеллектуального и психического развития, в частности, мышления, памяти и восприятия, а также тесно связано с формированием познавательной деятельности ребёнка. Стремительное и динамичное развитие речи ребёнка происходит под непосредственным активным влиянием взрослого, окружающей среды, обусловлено самостоятельной предметной деятельностью. Авторы методики и специалисты раннего развития (Д. Абрамс, Л. Акредоло, Н. Алёхина, С. Гудвин, Л. Дей) утверждают, что речь тех детей, которые освоили язык знаков и жестов с раннего детства, на 40% более развита, чем у остальных. В основном к году ребёнок выговаривает около пяти слов, а те дети, с которыми родители не просто разговаривали, а общались с помощью жестов и знаков с рождения, выговаривают около 10—15 слов, используя при этом большое количество жестов. Такой ребёнок уже к двум годам в активном словаре имеет около 100—150 слов

и может сказать 3—5 предложений, в то время как среднестатистический ребёнок выговаривает порядка 50 слов. Считается также, что и в школьном возрасте виден результат использования практики невербального общения — средний показатель интеллектуального развития как правило выше среднего [2; 6].

Заключение. Как показывает практика, метод использования знаков и жестов становится более эффективным, если совмещать его с прочтением книг, распеванием детских песен, весёлыми играми, вызывая у ребёнка положительные эмоции. Всё это даёт возможность превратить занятие в весёлый отдых и развлечение как для детей, так и для родителей.

Список цитируемых источников

1. Словник-довідник української лінгводидактики : навч. посібник / кол. авторів за ред. М. Пентлюк. — Київ : Ленвіт, 2003. — 143 с.
2. *Абрамс, Д.* Как разговаривать с ребёнком, когда он ещё не умеет говорить / Д. Абрамс, Л. Акредоло, С. Гудвин ; пер. с англ. Д. М. Курмангалиева. — 2-е изд. — Минск : Поппури, 2007. — 192 с.
3. *Крейдлин, Г. Е.* Невербальная семиотика : Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. — М. : Новое литератур. обозрение, 2004. — 564 с.
4. *Денисенко, Т. А.* Сенсорно-пізнавальний розвиток дітей раннього віку як передумова формування обдарованої особистості / Т. А. Денисенко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. — 2013. — № 11. — С. 47—52.
5. *Алехина, Н.* Язык жестов / Н. Алехина // Лиза. Мой ребёнок : Мой человек от года до четырёх. — 2015 — № 10. — С. 36—38.
6. *Алехина, Н.* Жесты : «новое слово» в развитии речи [Электронный ресурс] / Н. Алехина // Мама может больше. — Режим доступа: <http://momcanmore.blogspot.ru/2015/08/zhesty-i-razvitie-rechi.html>. — Дата доступа: 15.12.2016.

А. П. Андреева

*Университетский колледж Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина***СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПОСРЕДСТВОМ АППЛИКАЦИИ**

Введение. В современном обществе актуализируются вопросы изучения отечественного и зарубежного опыта умственного развития детей раннего и дошкольного возраста, а также развития творчества в условиях дошкольных образовательных учреждений и семье. Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного и осознанного восприятия окружающей действительности, лежит в основе познания мира, служит фундаментом для полноценного развития всех психических процессов, основой умственного, эстетического, трудового развития детей. Познавая предметы и явления окружающего мира, дети осваивают сенсорные эталоны. Чем больше органов чувств «задействовано» в познании, тем больше признаков и свойств выделяет ребёнок в объекте и явлении, которые исследует, а значит, более богатыми станут его представления. На основе таких представлений возникают умственные процессы, воображение, формируются эстетические чувства [1, с. 84]. Дошкольное детство является периодом активной познавательной деятельности, игры, изобразительной деятельности.

Использование опыта народной педагогики, изучение взглядов выдающихся педагогов прошлого, а также исследования современных научных работников дают нам возможность с учётом возрастных особенностей детей проводить работу по формированию сенсорной культуры с использованием изобразительной деятельности. Нельзя оставлять без внимания и опыт массового общественного воспитания, так как практики существенно дополняют содержание, вносят новые формы и методы работы.

Проблема сенсорного воспитания стала предметом исследования таких зарубежных педагогов, как Я. А. Коменский, Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фрёбель. Творцом одной из самых распространённых систем сенсорного воспитания признаётся М. Монтессори. Вопросы сенсорного развития интересовали таких учёных и педагогов, как Л. А. Венгер, С. Ф. Русова, В. А. Сухомлинский, К. В. Тарасова. Разработкой форм и методов изобразительной деятельности занимались Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. Н. Голота, Л. А. Янцур. Вопросы формирования сенсорной культуры детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности, в частности, с помощью аппликации, освещены должным образом не были, в чём и заключается научная новизна. Цель статьи — на основании анализа психолого-педагогической литературы и опыта собственного исследования показать целесообразность использования занятий по изобразительной деятельности, в частности, занятий по аппликации и подготовку к ним для формирования сенсорной культуры детей дошкольного возраста. Задачи исследования: проанализировать исследования учёных и опыт педагогов по проблеме формирования сенсорной культуры детей дошкольного возраста; изучить роль занятий с аппликацией в формировании сенсорной культуры детей; описать систему работы по формированию сенсорной культуры на занятиях с аппликацией и в процессе подготовки к ним.

Основная часть. Сенсорное воспитание — важная составляющая всестороннего воспитания, которая направлена на развитие деятельности органов чувств и восприятия. Потребность в сенсорном воспитании обусловлена значением чувственного познания в развитии человека [2, с. 378]. Современные исследования показывают, что развитие чувствительности к цвету в основном заканчивается к 8—9 годам [3, с. 261]. Исходя из этого, можно утверждать, что ранний и дошкольный возраст является сенситивным периодом усвоения сенсорных эталонов. Так, Я. А. Коменский утверждал, что в этом возрасте ребёнок должен усвоить названия основных цветов, ориентироваться в величине [4, с. 13]; Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фрёбель также считали необходимым знакомить детей с основными сенсорными эталонами. В системе М. Монтессори дети, работая с дидактическим материалом под руководством взрослого, в непринужденной форме усваивали сенсорные эталоны. «Когда мы даём ребёнку дидактический материал для развития чувств, мы ожидаем, что у него должна возникнуть наблюдательность. Всё воспитательное искусство и заключается в том, чтобы вовремя помочь индивидуальному развитию ребёнка» [5, с. 118].

В свою очередь В. А. Сухомлинский разработал целостную систему гуманной педагогики, важной частью которой было сенсорное воспитание. Для этого выдающийся педагог советовал использовать предметы и явления природы, изделия народных мастеров и изобразительную деятельность. Также он советует воспитывать сенсорную культуру детей во время наблюдений, игр, труда, проводить специальные уроки любованья природой.

У В. А. Сухомлинского сенсорное развитие выступает под влиянием активного педагогического действия. Такое понимание сенсорного развития детей позволяет определить сенсорное воспитание как целенаправленное усовершенствование у детей сенсорных процессов. Автор советует вводить ребёнка в окружающий мир так, чтобы он ежедневно открывал что-то новое, чтобы каждый шаг был путешествием к истокам мышления и речи — к чудесной красоте природы. Важным аспектом воспитательной работы считают сенсорное воспитание и украинские педагоги Н. Лубенец и С. Русова.

В современных детских дошкольных учреждениях осуществлять задачи сенсорного воспитания можно при проведении занятий по аппликации. Перед проведением занятия нужно провести серию наблюдений. В первую очередь дети определяют цвет, форму и величину предмета, сравнивают с аналогичными предметами и сенсорными эталонами. Во время последующих наблюдений знакомятся с фактурой предмета на ощупь, определяют температуру — тёплый предмет или холодный. Если это природный объект (овощи или фрукты), следующее наблюдение направлено на ознакомление с запахом и вкусом. Полученные знания дети закрепляют в дидактических играх и упражнениях «Волшебный мешочек», «Чего не стало», «Что изменилось», «Магазин», «Угадай по описанию». Предмет можно включить в творческие игры детей, использовать на занятиях по развитию речи, по ознакомлению с природой. Помогают детям знакомиться с признаками предмета настольные игры — пазлы, кубики, а также словесные — придумывание сказок и рассказов. Перед занятием воспитатель с помощью детей подбирает необходимые сорта бумаги для того, чтобы точнее передать фактуру предмета. Используют такие материалы, как вата, ткань, природные материалы. Результативно использование оригами и квиллинга. Во время занятий проводятся игровые моменты, художественное слово, загадки, пословицы и поговорки. Поощряется творческий подход и самостоятельность. Если ребёнок сделал ошибку, использовал не тот цвет, воспитатель не указывает на неё ребёнку, а после занятий проводит систему работы для закрепления данного свойства. После занятия дети рассматривают свои работы. Воспитатель старается выслушать впечатления каждого ребёнка и ещё раз закрепить знания о сенсорных эталонах. К этой работе привлекаются родители воспитанников.

Заключение. Сенсорное воспитание — важная часть всестороннего развития ребёнка. Проведение такой работы в процессе подготовки к занятиям по аппликации и непосредственно на занятиях существенно обогащает сенсорный опыт детей, даёт толчок к развитию познавательной активности. Перспективным направлением исследования является использование средств народного искусства при реализации различных форм и методов сенсорного воспитания детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Предметне середовище. Сенсорика. Екологія / под ред. О. Г. Жукова. — Харків : Ранок, 2009. — 112 с.
2. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 378 с.
3. Сенсорные и сенсомоторные процессы / под ред. Б. Ф. Ломова. — М. : Педагогика, 1972. — 320 с.
4. Коменський, Я. А. Материнська школа, або Про дбайливе виховання юнацтва у перші шість років : Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб. / Я. А. Коменський ; под ред. З. Н. Боросової. — Київ : Вища шк., 2004. — 511 с.
5. Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка / М. Монтессори. — М. : Тип. Госснаба, 1993. — 168 с.

УДК 376

Л. И. Герасименя

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 1 г. Ганцевичи», Ганцевичи

ИГРА — СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Введение. В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Родители и педагоги как никогда раньше обеспокоены тем, что нужно следить, чтобы ребёнок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным.

Социализация — самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребёнком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни [1, с. 25].

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте выступает игра [2, с. 129]. В игре формируются все стороны личности ребёнка, происходят значительные изменения в психике, подготавливающие переход к новой более высокой стадии развития [3, с. 3]. Поэтому в дошкольном возрасте социализация ребёнка осуществляется через игру. Процесс социализации начинается и происходит в учреждении дошкольного образования в ходе

организованного, педагогически целенаправленного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена общества, к которому он принадлежит [3, с. 4].

Основная часть. В настоящее время в системе дошкольного образования всё более значимое место занимает интегрированное воспитание и обучение детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников. В учреждении дошкольного образования «Ясли-сад № 1 г. Ганцевичи» в группе интегрированного обучения и воспитания с нормально развивающимися дошкольниками уже несколько лет обучаются дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), которым очень важно получить навыки, необходимые для полноценной жизни в обществе. Работая с данной категорией детей, было выявлено, что проявление у воспитанников нарушений психического развития (трудностей в обучении) в значительной мере связано с социальным фактором и имеет временный характер (тенденция к полной реабилитации). Темп и качество реабилитации во многом зависит от времени обращения за помощью, внешних факторов, в частности, от влияния общества.

Воспитанник с трудностями в обучении проходит те же стадии психического развития, что и нормально развивающийся дошкольник. У него также последовательно сменяются ведущие виды деятельности [2, с.17]. Для детей с трудностями в обучении в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 1 г. Ганцевичи» созданы особые, специальные условия для развития, в том числе и игры, как основного вида деятельности в дошкольном возрасте. Осуществляется целенаправленное формирование игровой деятельности. Обучение игровым навыкам происходит в процессе игры, специально организованной (но не навязанной) педагогом, при условии, что он — активный участник этой игры, партнёр ребёнка по игре. В процессе обучения навыкам игры формирующее воздействие педагога и самостоятельная игра детей не разделены во времени: педагог сам играет с детьми и создаёт условия для их самостоятельной игры. Роль и степень его участия в игре постоянно меняется. Педагог является не только партнёром детей в игре, он внимательно и тактично наблюдает за играющими детьми, охраняет их игру, аккуратно направляет их замысел, используя косвенные приёмы воздействия (совет, вопрос, подсказку, напоминание, изменение игровой среды). Взрослый гибко влияет на замысел игры, развитие сюжета, включается сам в игру для связи отдельных игровых моментов.

Игра — совместная деятельность, поэтому группа укомплектована достаточным ассортиментом игрушек, дающим возможность одновременного участия в игре всех детей и разнообразие игр. Образные и многофункциональные игрушки (конструкторы) размещаются в различных местах группового помещения и используются педагогом для создания игровых ситуаций. В начале игры воспитанники с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) знакомятся с предметом (игрушкой), вне зависимости от темы и вида игры.

Для знакомства с игрушкой используется беседа, дидактические и настольно-печатные игры, чтение художественной литературы, экспериментальная и продуктивная деятельность, экскурсии и повседневная жизнь детей в учреждении дошкольного образования.

Проводятся экскурсии, в процессе которых дети имеют возможность увидеть, где работают их родители, другие люди, какие орудия труда они используют, какую пользу приносит их труд. Это даёт возможность в условиях учреждения дошкольного образования провести сюжетно-ролевую игру, используя опыт экскурсии.

Положительно на социализацию детей влияют совместные мероприятия с родителями, в которых дети накапливают опыт общения со сверстниками и родителями, переносят его в игру.

Значимы для формирования предпосылок и навыков сюжетно-ролевой игры дидактические игры. Дети охотно играют с мелкими дидактическими игрушками, которые используются для воплощения замысла сюжетно-ролевой игры и выполняют вспомогательную функцию.

Обучение игре дошкольников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) строится с учётом закономерностей её формирования у нормально развивающихся детей, базируется на системе дидактических принципов, носит комплексный характер, требует создания развивающей среды. В целях социализации дошкольников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) через игру организована универсальная предметно-развивающая и пространственно-развивающая среда, т. е. способствующая различным видам детских игр (сюжетно-ролевым, театрализованным, дидактическим, конструктивным и др.). В группе выделены центры сюжетно-ролевых игр: «Супермаркет», «Аптека», «Больница», «Почта», «Банк», «Семья», «Бистро», «Салон красоты», «Заправочная станция», «Архитектор», «Милиция», «Ателье», «Пожарная часть», «Библиотека», «Архитектор», «Театральная студия», «Беларуская хатка», «Занимательная математика», «Центр художественного творчества», «Природа и мы», «Уголок безопасности», «Физкультурник». При организации развивающей среды учитывалось то, что она должна способствовать удовлетворению потребностей детей в новых впечатлениях, открытию нового, позволять фантазировать, перевоплощаться в самых разнообразных героев, удовлетворять требования воспитанников разного пола. Атрибуты, используемые в сюжетно-ролевых играх, — уменьшенные копии настоящих предметов, мебели, оборудования, приборов — помогают облегчить адаптацию воспитанников в окружающем мире, способствуют обучению их правильному поведению в общественных местах, в транспорте, на улице.

Пространство игровой комнаты организовано таким образом, что позволяет детям свободно перемещаться, играть одновременно несколькими группами. В случае необходимости каждый ребёнок может уединиться для индивидуальной игры.

Наряду с этим в процессе обучения игре используются: индивидуальные и групповые формы работы; учёт индивидуальных возможностей и игровой потенциал каждого ребёнка; стимулирование познавательной и игровой активности детей при усвоении социального опыта, овладении представлениями об окружающем

мире; адаптированный темп формирования игровой деятельности детей; выделение как в игровом действии, так и в цепочке игровых действий составляющих операций, проводится работа над их пониманием, запоминанием и сопровождением речью; повторяемость в обучении игре для обеспечения переноса формируемых знаний, умений и навыков в новые игровые ситуации, оперирования новым материалом.

Очень значимы и важны для детей творческие игры. Творческая игра наиболее полно формирует личность ребёнка и поэтому является важнейшим средством воспитания и социализации детей дошкольного возраста. Взаимодействуя в играх с коллективом сверстников и взрослых, дошкольники с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) используют необходимые вербальные средства общения: объяснения, вопросы, указания, приветствия. Общению в игре принадлежит весьма существенная роль в становлении и развитии самосознания. В ходе взаимоотношений ребёнком усваиваются правила и нормы человеческих отношений, развиваются потребности, формируются интересы и мотивы, которые ведут к дальнейшему расширению сферы общения и, следовательно, к появлению новых возможностей для развития личности.

Работу по социализации дошкольников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) через игру в группе интегрированного обучения и воспитания учитель-дефектолог проводит на коррекционных занятиях «Обучение игре» два раза в неделю согласно учебному плану. Воспитатели дошкольного образования эту работу осуществляют во время режимных моментов, в специально организованной и свободной деятельности детей на протяжении всего времени пребывания воспитанников в учреждении дошкольного образования.

Заключение. Игра — подлинно социальная практика ребёнка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Поэтому столь актуальна для дошкольной педагогики проблема использования игры в целях всестороннего развития ребёнка, формирования его положительных личностных качеств и социализации как члена сообщества людей [3, с. 21]. Учреждение дошкольного образования играет важную социально-воспитательную роль в обучении детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Список цитируемых источников

1. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. Ф. Голованова. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.
2. Пятница, Т. В. Развивающая среда дошкольного учреждения : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкол. образования / Т. В. Пятница. — Мозырь : Белый ветер, 2008. — 292 с.
3. Пятница, Т. В. Социализация дошкольников через игру : пособие для педагогов дошк. учреждений / Т. В. Пятница. — Мозырь : Белый ветер, 2004. — 67 с.

УДК 378

А. Клим-Климашевска,

доктор педагогических наук, профессор

Естественно-гуманитарный университет, гуманитарный факультет, Седльце, Республика Польша

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МЕТОДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ КАК СПОСОБ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ

Введение. В соответствии с распоряжением министра национального образования от 30 апреля 2013 года в Польше с 1 сентября 2013 года принципиально обязательной является организация и предоставление психолого-педагогической помощи детям и молодёжи с особыми образовательными потребностями в государственных детских садах, школах и учреждениях.

Дети с особыми образовательными потребностями — это те, у кого подтверждён спектр симптомов, затрудняющих или лишаящих возможности функционирования: двигательного, сенсорного, познавательного, в сфере общения, эмоционально-социального и/или психического, влияющих на качество жизни и выполнение социальных ролей сейчас и/или в будущем. Психолого-педагогическая помощь, предоставляемая ребёнку в детском саду, основана на распознавании и удовлетворении индивидуальных потребностей развития и образования ребёнка, а также на распознавании его индивидуальных психофизических потребностей, вытекающих в особенности из инвалидности, социальной дезадаптации, угрозы социальной дезадаптации, особых одарённостей, специфических трудностей в учёбе, расстройства языковой коммуникации, хронической болезни, кризисных или травматических ситуаций, образовательных проблем, средовой запущенности, связанной с бытовой ситуацией ученика и его семьи, способа проведения свободного времени и социальными контактами, адаптационных трудностей, связанных с культурными трудностями или со сменой образовательной среды, в том числе связанных с прежним обучением за границей [1]. Одной из специфических трудностей в учёбе является дискалькулия.

Основная часть. Математика — наука, сопутствующая каждому человеку в течение всей жизни. Она — предмет, на базе которого основано всё изучение других предметов на всех этапах образования. Главная цель изучения математики — не только передача определённых знаний в программе обучения, но также и формулирование желаемой интеллектуальной позиции ребёнка, в особенности возбуждение интеллектуальной активности, желания самостоятельного преодоления трудностей, формирование навыков логического и критического мышления, абстрагирования и математического анализа явлений. Но математика — нелёгкий предмет и для многих детей она представляет значительные трудности. Довольно существенную трудность в процессе организации обучения математике составляет создание заинтересованности у обучающихся к рассматриваемым понятиям, использование символов в содержании материала обучения и его дедуктивная структура. Трудный язык математики требует умения синтезировать, анализировать и абстрагировать, что невозможно без систематической и добросовестной работы. Однако математические знания, особенно энциклопедического типа, быстро забываются. Это приводит к недостаткам знаний, а появляющиеся возможные пробелы в материале часто лишают возможности усвоения очередных объёмов материала, вызывают возникновение и наложение трудностей, затрудняющих возможность познания других отраслей науки. Отсутствие основ или определённых фрагментов знаний делает невозможным получение связной конструкции знаний. Ребёнок не замечает в таком случае связей между отдельными элементами, не замечает корреляции математики с другими областями знаний и обыденной жизнью. В связи с этим часто математика становится нелюбимым предметом, вызывает у детей нежелание и огромный страх [2; 3].

Считается, что около 20—25% учеников испытывают на разных этапах учебы трудности с математикой. Причины этих трудностей следующие: 1) низкий уровень умственного развития (IQ менее 85 — начальная школа, ниже 90 — гимназия), начало учёбы без достижения требуемой школьной зрелости (в том числе и готовности к изучению математики); 2) отсутствие математических способностей (касается молодёжи); 3) отсутствие интереса к математике (касается молодёжи); 4) отсутствие интереса к школьным делам ребёнка со стороны родителей; 5) состояние соматики и здоровья ученика (большая непосещаемость, вытекающая из соматических болезней, эмоциональные расстройства, ADHD, изъёмы органов чувств); 6) педагогические причины (неправильный метод обучения, слишком мало практических упражнений, отсутствие повторения материала, частые смены учителей или школ учеником); 7) возрастная дислексия; 8) дискалькулия.

Многие исследователи обращают внимание на то, что «чистая» дискалькулия встречается редко. Чаще у детей бывают устойчивые проблемы с изучением математики, сопутствующие дислексии. Однако если успехи в математике у ученика существенно ниже ожидаемых на основании метрического возраста, умственного уровня и уровня образования (примерно на два стандартных отклонения) и они не возникают по причине социальной запущенности, не являются результатом изъёмов органов чувств, производной психических или нейробиологических расстройств, эффектом отсутствия мотивации к учёбе, им не сопутствуют расстройства чтения и письма, существенным образом влияющие на школьные успехи и обыденные дела, то можно говорить о дискалькулии. Если дискалькулия вызвана структуральным расстройством математических способностей, имеющим генетические и врождённые основания расстройства тех частей мозга, которые являются непосредственной анатомо-физиологической основой созревания математических способностей соответственно возрасту, без одновременного расстройства общих возрастных функций, в таком случае говорится о возрастной дискалькулии. Зато если дискалькулия вызвана повреждениями мозга у взрослых, которые ранее не были дискалькулистами, например, в результате несчастного случая, то говорится о приобретённой дискалькулии. Главным источником специфических трудностей в математическом обучении является то, что многих детей, начинающих учёбу в школе, не характеризует умственная подготовленность к изучению математики в школьных условиях и школьным способом. Чаще всего эта проблема касается детей, у которых развитие психических процессов, задействованных в приобретении математических понятий и навыков, протекает медленнее [4; 5].

Довольно трудно распознать ранние признаки риска дискалькулии. Факторы риска можно выделить только в возрасте 8—9 лет, когда ребёнок закончит период предоперационных представлений и войдёт в период рассуждений на уровне конкретных операций. Однако её первые симптомы проявляются уже в детском саду. Среди возможных симптомов риска дискалькулии на этапе дошкольного образования перечисляют трудности ребёнка в диапазоне: знания основных геометрических фигур; пространственной ориентации и ориентации схемы тела при определении их терминов — трудности определения правой-левой стороны; знание пространственных зависимостей и языковых определений, служащих для их описания, умения подчинять объекты согласно растущей и/или убывающей очерёдности, способностей классифицирования по критерию подчинения и руководства, подсчёта предметов, сортировки вещей той же группы, например, того же цвета, величины, формы; умения сравнения объектов согласно физическим критериям (величина, количество, расстояние, ширина, толщина предметов); сортировка кубиков от самого маленького до самого большого или от самого тонкого до самого толстого; ориентации во времени (календарь); понимания понятия числа; умения пересчёта; знания основных определений языка математики; навыков разбора и записи чисел и цифр; умения выполнения математических операций; задания «справедливо» другим детям вещей — каждому по одной; запоминания и записывания цифр, а также их прочтения, например, дети могут уметь считать, но не могут прочесть цифры; рисования — рисуют неохотно и примитивно, трёхлетние не могут нарисовать круг, четырёхлетние — квадрат, пятилетние — треугольник, шестилетние — ромб и воспроизвести сложную геометрическую фигуру [2; 6]. Поэтому очень важен первый контакт ребёнка с математикой, происходящий в детском саду. Часто именно этот первый контакт ребёнка с математикой может свидетельствовать о его отношении к предмету, об успехе или поражении в этой области. Здесь самое важное —

научиться концентрировать внимание длительное время на конкретном поручении. Важно и то, что решение задач, даже не обязательно математических, приносит ребёнку удовольствие. Следует обращать внимание на подбор соответственных задач в зависимости от умственного развития ребёнка и степени овладения им операционным мышлением. Кроме того, решая какую-либо математическую проблему, ребёнок должен всегда испытывать чувство удовлетворения, ведь это влияет на рост его мотивации к учёбе. В математическом образовании детей дошкольного возраста важнее всего их личный опыт. Он является строительным материалом, из которого созданы понятия и навыки. Важно, чтобы мышление ребёнка становилось гибким и «мобильным», чтобы он сформировал навык самостоятельного поиска собственных способов. Математические занятия могут и должны быть источником удовольствия, изумления, восхищения. Удовольствия, которое награждает каждое творческое свершение. Изумления, так как ребёнок совершил открытие. Восхищения, ибо в результате он открывает красоту. Если результаты вычислительных действий правильны, то они и объективны. Благодаря этому математические занятия могут способствовать пробуждению самосознания, укреплению веры в собственные силы.

Реализации дошкольного математического образования служат альтернативные методы [2; 3].

Дары Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля. Фридрих Фрёбель (1772—1852) — немецкий педагог, теоретик и ведущий творец дошкольного воспитания гуманистической ориентации, он верил, что тактильное и визуальное знание гораздо важнее, чем язык. Следовательно, обучение должно основываться на «презентации материала». В связи с этим он разработал ряд дидактических материалов, названных дарами, которые требуют согласования с элементарным характером геометрических тел. Дары делятся на дары объёмной формы и плоской. Дары объёмной формы — это четыре дара, выходящие из основной формы куба как единого целого, которая потом делится на тела поменьше. Они — первые деревянные блоки, с которыми дети могут экспериментировать как строители. Благодаря пропорциональным, продуманным формам ребёнок узнаёт свойства и структуру даров. Он открывает количество, разные размеры и форму блоков. Старшие дети прибегают к дарам, чтобы создавать продвинутые конструкции в пространстве и на плоскости на основе симметрии и пропорций композиции. Дары плоской формы выполнены из красиво окрашенной древесины. Здесь дети концентрируются на составлении красивых композиций. Цветные элементы соответствуют по величине и форме сторонам тел из объёмных даров. Дети не только переносят полученный прежде объёмный опыт на плоскость, создавая великолепные композиции, мозаики на конкретную тему, близкую их опыту, но и активизируют своё воображение, составляя фантастические композиции. Благодаря дарам формируется и развивается не только воображение, но и геометрическая интуиция по распознаванию близких по форме предметов: кольца и полукольца, палочки, деревянные рейки, гвоздики с рамкой [7].

Метод Рудольфа Штейнера. Рудольф Штейнер (1861—1925) — немецкий педагог, автор идеи воспитания и научения детей и молодёжи на базе антропософского учения о человеке. Согласно данному учению, путём духовных упражнений, медитации и концентрации можно развивать и совершенствовать дремлющие в каждом человеке сверхвозможности, которые ведут к самосовершенствованию. Вальдорфское математическое образование включает изучение чисел, счёт и два основных математических действия: сложение и вычитание. Программа математического образования содержит рассказы с числами, например: «Три маленьких поросёнка» и такие подвижные упражнения, которые помогают в математических действиях, как топанье, хлопанье, броски мешочками с фасолью в определённые образцы. Изучение чисел начинается с информации, что наиважнейшим числом является единица, а остальные числа — только её дроби. Важно, чтобы дети сами выискивали, где скрывается данное число, в основании каких явлений, существ или вещей она заключена. Дети изучают математику, делая, например, домик для кукол (сравнивая величины, они изучают геометрические фигуры и т. п.). Введение ребёнка в мир чисел совершается путём движения и овертма, заключённого в считалках и числовых рядах. Изучение чисел происходит путём показа примеров из жизни. Вычисления начинаются на конкретных предметах: каштанах, камнях, стульях [8].

Метод Марии Монтессори. Мария Монтессори (1870—1952) — итальянский врач и педагог, создательница популярной во всем мире системы дошкольного воспитания, основанного на предпосылках педагогического натурализма. Она считала, что влечение к математике появляется довольно рано, этот период можно определить по тому, как ребёнок начинает самостоятельно систематизировать или считать. В сфере математического образования прослеживается характерная для педагогики Монтессори корреляция материала. Разнообразный монтессорианский развивающий материал и другие дидактические пособия дают детям возможность классифицировать, сравнивать, изучать цифры, десятичную систему, геометрические фигуры, эффективно считать и производить простые математические операции. Для операций с разными величинами дети располагают «кассой» вместе с банкнотами, весами, рулеткой и сосудами разного объёма. Математический материал включает в себя усвоение понятия цифры и представление количеств (номерные жёрдочки, цифры из наждачной бумаги, ящичек с палочками, цифры и красные жетоны, бланки Монтессори для арифметических операций, веретёна для подсчёта, шероховатые и гладкие цифры, цветные жемчужинки от 1 до 10, красно-синие бруски, счёты), введение в десятичную систему (пособия, сделанные из золотых жемчужин, комплект числовых карт), операции сложения (доска для сложения с рейками, бланки для сложения), операции вычитания (доска для вычитания с рейками, бланки для вычитания), операции на умножение (доска для умножения с бисером, бланки для умножения), операции деления (доска для деления с бисером и фишками, бланки для деления), изучение формы геометрических фигур [9].

Техники Селестена Френе. Селестен Френе (1896—1966) — французский педагог, создатель педагогической концепции, в которой традиционным методам обучения противопоставляются так называемые натуральные методы. К самостоятельному, логическому, математическому мышлению склоняют ребёнка изыскательные опыты. Это техника учения путём поиска, открытий, решения проблем с использованием разных инструментов

и устройств: источников, измерений, интервью, проведённых опытов. Определённые практические количественные понятия даёт ребёнку среда, в которой он живёт, его забавы и игры, рисунки, маленькие работы, выполняемые им, например: танцы — в построении парами, тройками, в кругу, в линии; ритмика — все движения выполняются согласно регулярным ритмам на счёт по команде; считалки, содержащие много математических элементов; все творческие занятия — рисунок, живопись, моделизм — вырабатывают понятия симметрии, пространства, равновесия; порядковые занятия — уложение, пересчёт, расстановка; работа в огороде — сравнение величины растений. Много возможностей для упражнений в счёте и измерении, для выработки натуральным образом математических понятий даёт детям переписка между детскими садами, а также празднование в детском саду дней рождения детей [10].

Обучение младшего ребёнка математике *методом Гленна Домана*. Гленн Доман (1919—2013) — американский физиотерапевт, создатель метода реабилитации лиц с повреждением мозга, развивая свою деятельность, расширил сферу деятельности на раннее образование здоровых детей. Данный метод предполагает поэтапное обучение математике, предполагающее обязательность соблюдения очередности этапов для достижения лучших результатов, независимо от возраста ребёнка. Пособия для обучения математики в методе Гленна Домана — это 100 карточек размерами 28×28 см. На карточках размещены (нарисованы или приклеены) хаотически от 1 до 100 точек диаметром 18 мм. На обратной стороне таблицы написано число, соответствующее числу точек. На ста очередных карточках размерами 14×14 см помещены числа красного цвета от 1 до 100. Числа от 1 до 9 должны иметь размеры $12,5 \times 7,5$ см, остальные числа — размером $7,5 \times 5,0$ см. В течение дня проводятся три сессии, презентующие очередные карты с точками [11].

Конструирование настольных игр. В дошкольном образовании большую роль играют настольные игры, конструируемые самими детьми. Подбирая виды игр, можно математизировать разные ситуации, учиться кодированию, декодированию, пользоваться символами, создавать свои символы. Важно также приобретать другие логические и математические опыты: выстраивание элементов в ряды согласно определённому критерию, определение критерия для уже существующих рядов, сложение из частей единого целого, выискивание повторяющихся закономерностей, пересчёт, сравнение количества множеств, определение разности численности при определении победителя, наконец, интенсивный тренинг в определении результата сложения и вычитания. Доска настольной игры — запись выдуманного рассказа. Более трудный вариант игр — игры с усложнённым математическим сюжетом. В них меньше рассказов, а приключения получают количественную ценность. Увеличивается радиус математических операций. Во время игры дети бросают попеременно кости, считают точки, передвигают свои фишки на столько полей вперед, сколько выпадет на игральном костяке, следует быстро посчитать точки и не ошибиться, стоит также проверять: не ошиблись ли другие игроки. В конце гонки следует получить точно столько баллов на игровой кости (костях), сколько осталось пройти фишке, чтобы дойти до финиша, если же баллов получилось больше или меньше, то снова надо ждать [12].

Танграм. Танграм — классическая логическая головоломка, известная и ценимая века. Идея танграма возникла в Китае около VIII—IV века до н. э. В состав её входят семь элементов (квадрат, параллелограмм и пять разных треугольников). Игры с Танграмом помогают понять начала геометрии, например, при обсуждении свойств плоских фигур, измерении площади многоугольников или в доказательстве равенности площадей многоугольников. Игра развивает пространственное воображение, учит креативно и творчески мыслить, стимулирует к поиску новых решений. Играя, дети упражняют концентрацию, наблюдательность и терпение в стремлении к цели. В танграме нет «жестких» правил игры, кроме одной: в создание каждой фигуры следует использовать все дощечки, не накладывая их друг на друга. Каждая часть танграма может быть развернута на другую сторону [13].

Оригами. Это старое восточное искусство изготовления фигурок из бумаги. Плоскость оригами — квадратный лист бумаги, который сгибается вдоль прямых линий во всех направлениях, давая симметрично накладывающиеся плоскости. Её нельзя резать, клеить и дополнительно украшать. Сгибание бумаги предоставляет удобный случай познавать эмпирически, интересным и игровым образом секреты математики. Здесь есть геометрия, геометрические тела, грани, ребра, оси симметрии, сечение, алгебра. Сложением круга с использованием диаметра позволяет детям, например, понять дроби. Многоэлементные модели из кругов и из квадратов помогают понять такие понятия, как объёмные пропорции, сравнение, дифференцирование и т. д. Сложением из листов бумаги геометрических фигур дети вырабатывают пространственную ориентацию, выделяют особенности величины, сравнивают и ищут общие черты, оценивают величину и формы. Они считают вершины, бока или грани в созданном собою многограннике, предвидят возможности возникновения того или иного количества однородных вершин во время сборки единичной формы оригами [13].

Компьютерные математические игры. Главная задача программ — научить детей логически мыслить и решать некоторые проблемы в области математики. Математические компьютерные программы — это наборы многих мини-игр и задач, при выполнении которых дети повышают свои навыки, такие как классификация и упорядочение объектов согласно конкретным чертам, счёт в пределах 20. Немаловажны также устные поручения: ребёнок учится таким образом понимать и выполнять соответственные упражнения. Дети могут проверять свои способности в десятках загадок, рифмовок или головоломок. Многие разнообразные игры и задачи эффективно тренируют реакцию, навыки логического мышления и наблюдательность ребёнка, а также развивают креативность в широком смысле [14].

Заключение. Дошкольное учреждение должно обеспечить оптимальные условия развития каждого ребёнка. Поэтому в условиях инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями

должны быть организованы специальные занятия, как индивидуальные, так и коллективные, в диапазоне поддержки коммунибельности и социально-эмоционального развития, усиления когнитивного и моторного развития. Реализация содержания программной основы должна протекать опираясь на индивидуальную программу образования, учитывающую совместные, координированные действия воспитателей дошкольного образования и тьютеров, работающих с ребёнком. Такие комплексные педагогические воздействия позволят усилить развитие ребёнка, увеличить горизонт его познаний и навыков, а также дать возможность закрепления приобретенных знаний, которые составляют основу обучения на следующих образовательных этапах. Можно констатировать, что у воспитателей дошкольного образования есть много альтернативных возможностей работы с ребёнком в дошкольном возрасте, имеющим проблемы в математическом образовании.

Список цитируемых источников

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach dzieciom i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. — Dz.U., 2013. — Poz. 532.
2. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki / E. Gruszczyk-Kolczyńska. — Warszawa : WSiP, 1994.
3. Jagiello, E. Matematická edukácia prostredníctvom hier a zábav, in: M. Podhájecká, M. Miňová (ed.), Hra v predprimárnej edukácii / E. Jagiello. — Prešov : Prešovska univerzita v Prešove, 2011.
4. Klim-Klimaszewska, A. Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa / A. Klim-Klimaszewska. — Warszawa : Erica, 2010.
5. Кондрашова, Л. В. Педагогика успешности. Практико-ориентированный аспект : коллектив. моногр. / Л. В. Кондрашова, А. Клим-Климашевска. — Черкассы—Седльце : ЧНУ им. Б. Хмельницкого, 2015.
6. Oszwa, U. Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii / U. Oszwa. — Kraków : Impuls, 2005.
7. Bilewicz-Kuźnia, B. Dar Zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela / B. Bilewicz-Kuźnia. — Lublin : Froebel.pl Sp. z o.o., 2014.
8. Schubert, E. Matematyka w szkołach waldorfskich / E. Schubert. — Kraków : Impuls, 2013.
9. Badura-Strzelczyk, G. Pomóż mi policzyć to samemu. Matematyka w ujęciu Marii Montessori od lat trzech do klasy trzeciej / G. Badura-Strzelczyk. — Opole : Nowik Sp.J., 2008.
10. Semenowicz, H. Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta / H. Semenowicz. — Warszawa : NK, 1966.
11. Doman, G. How To Teach Your Baby Math / G. Doman, J. Doman. — New York : Square One Publishers, 2006.
12. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? / E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, K. Dobosz. — Warszawa : WSiP, 1966.
13. Pisarski, M. Matematyka dla naszych dzieci. Gry i zabawy rozwijające uzdolnienia matematyczne / M. Pisarski. — Warszawa : ECERI, 1992.
14. Burgerová, J. Internet vo výučbe a štýly učenia / J. Burgerová. — Prešov : Kušník, 2001.

УДК 316.647.5

А. А. Ковжуть

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «МЫ РАЗНЫЕ, МЫ РАВНЫЕ»

Введение. Сложные социально-экономические условия и разнообразные источники порождают сегодня в нашем обществе насилие, жестокость и отчуждение [1, с. 245].

В настоящее время немалое количество исследований посвящено проблеме толерантности. Проблема толерантности стала часто обсуждаться в СМИ как на международном, так и на государственном уровне. Данная тенденция связана с уменьшением уровня терпимости к людям, жесткостью в отношениях, неумением тактично и грамотно излагать свою позицию, не задевая значимые аспекты жизни других людей [2, с. 2].

Основная часть. Понятие «толерантность» является предметом исследования многих гуманитарных наук и иногда имеет совершенно несоотнесимое значение. Часто данное понятие определяют как способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми, которым присущ иной менталитет, образ жизни.

Толерантность как особенность сознания или личностная черта не присуща человеку изначально и может никогда не появиться, не будучи специально воспитана, сформирована [3, с. 15]. Для того чтобы сделать этот процесс целенаправленным, необходим а организованная работа в учреждении образования.

Диагностика результатов развития личности воспитанников, в частности толерантности, является очень важным содержанием деятельности по определению эффективности образовательного процесса учреждения дошкольного образования. В качестве респондентов в нашем исследовании выступили 42 ребёнка среднего дошкольного возраста, 24 ребёнка старшего дошкольного возраста из числа воспитанников государственного учреждения образования «Ясли-сад № 85 г. Гродно», 54 родителя. Изучая особенности проявления толерантности у детей среднего и старшего дошкольного возраста, мы ориентировались на содержание учебной программы дошкольного образования.

Проанализировав полученные данные, можно сделать следующие выводы: у 20,8% детей старшего дошкольного возраста хорошо развиты такие компоненты толерантности, как способность к эмпатии, ответственность, знание самого себя, социальная активность, мобильность поведения (высокий уровень), у 37,5% детей неустойчивы такие качества, как способность к критичности по отношению к себе, ориентация на себя (средний уровень), и у 41,6% слабо развит дивергентность (гибкость) мышления и чувство юмора (низкий уровень).

Интерпретация результатов диагностики детей среднего дошкольного возраста констатировала отсутствие высокого уровня развития указанных интегративных качеств, 54,8% детей данного возраста характеризуются средним уровнем таких качеств, как способность к эмпатии, знание самого себя, ответственность, способность к критичности по отношению к себе, мобильности поведения, ориентация на себя, выявлено 45,2% детей с низким уровнем социальной активности, чувства юмора, дивергентности (гибкость) мышления. Частично компоненты толерантности у респондентов присутствуют, но в то же время требовалась дальнейшая работа для повышения уровня толерантности.

Проведённый опрос родителей воспитанников (экспресс-опросник «Индекс толерантности», анонимная анкета) показал невысокий уровень толерантности и осознания проблемы толерантности. Социальные проблемы не позволяют родителям уделять должное внимание формированию толерантности у детей.

В процессе открытого диалога с педагогами «От личностного потенциала, профессиональных знаний и умений педагога к эффективной совместной деятельности» подтвердилась их готовность к работе по воспитанию толерантности у старших дошкольников: осознание педагогами проблемы воспитания толерантности у дошкольников; отношение к детям как субъектам педагогической реальности; ориентированность педагогов на определённую модель взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Вместе с тем педагоги отметили малую осведомлённость о сущности феномена «толерантность», ими не изучена специфика формирования основ толерантности у дошкольников соответствующего возраста. Все указали на готовность к самообразованию по данной теме.

Формирование толерантности осуществляется как стихийно, так и целенаправленно, в ходе специально организованного процесса, которому отводится доминирующая роль. Задача взрослых в процессе воспитания толерантности — помочь детям принять непривычное, снять отрицательные эмоции, смягчить процесс адаптации к новым ценностям. Для этого необходимо проводить систематическую работу со всеми участниками образовательного процесса, создавать развивающую и обучающую среду в группах, повышать уровень самосознания и проявления толерантности у воспитателей дошкольного образования, специалистов учреждения дошкольного образования, родителей воспитанников. Оптимальной формой работы определён образовательный проект по формированию толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами фольклора «Мы разные, мы равные», базой реализации которого выступило государственное учреждение образования «Ясли-сад № 85 г. Гродно».

Актуальность проекта в том, что в дошкольном возрасте закладываются исходные моральные ценности, нормы поведения. Реализация данного проекта будет способствовать формированию структурных составляющих толерантности детей старшего дошкольного возраста. Новизна данного проекта заключается в формировании толерантности у детей старшего дошкольного возраста через организацию специально разработанного цикла занятий, бесед, мероприятий, в основе которых лежит работа с фольклорными произведениями, направленными на формирование ключевых составляющих толерантности старших дошкольников.

Цель проекта — формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами фольклора. Задачи: организация самообразовательной деятельности и педагогического взаимодействия с воспитателями дошкольного образования по изучению соответствующей проблематики проекта; развитие коммуникативных навыков дошкольников, умения взаимодействовать в группе сверстников на основе принципов толерантности; повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей по проблеме толерантности.

Продолжительность проекта — 1 год. Проект включает в себя четыре этапа:

– подготовительный — изучали научно-методическую литературу и формировали информационную базу данных. В ходе данного этапа оборудовали и обновили уголок для родителей «Уроки толерантности»;

– диагностический — определяли основные направления исследования и создали новые, откорректировали апробированные методические материалы для реализации;

– реализационный — являясь основным, он включал организацию работы по выполнению плана проектной деятельности. Благодаря тесному сотрудничеству с воспитателями дошкольного образования нами создана картотека аудиозаписей фольклорных произведений для дошкольников, изготовлено пособие «Этнокалендарь», оформлен литературный уголок «У истоков народной мудрости». В работе с детьми использовали увлекательные методы работы: коллективное творчество «Дружный хор», игры-тренинги «Чем мы похожи» и «Самый особенный», изготовление коллажа «Мы — славяне, мы — белорусы, мы — гродненцы», рисование пальчиками «У меня живёт козлёнок», моделирование сказочных сюжетов «Как аукнется, так и откликнется», инсценировки музыкальных сказок и др. Работу с родителями строили на основе тесного сотрудничества: заочная консультация «В каждой избушке свои погремушки, или роль семьи в воспитании толерантной личности», оформление национального уголка «Гостиня дружбы народов», семейный досуг «Старые сказки с новыми героями» и др.;

– заключительный — проведение итогового контроля уровня сформированности толерантности и обобщение опыта по теме. Работу по данному проекту необходимо проводить в тесном сотрудничестве триады «воспитатель—воспитанник—родитель». Прогнозируемый результат — высокий уровень сформированности толерантности у детей старшего дошкольного возраста. Повторная диагностика по итогам образовательного проекта показала следующее: высокий уровень толерантности у детей экспериментальной группы № 2 (на высоком уровне развиты такие

составляющие, как способность к критическому мышлению, знание самого себя, ответственность, способность к эмпатии, обладание чувством юмора, социальная активность; не выявлено дошкольников с низким уровнем развития качеств толерантности), средний уровень толерантности у детей контрольной группы № 6.

Заключение. Анализируя результат проделанной работы, можно сделать вывод, что данный образовательный проект — уникальное средство для воспитания толерантности дошкольников. Он не только всесторонне развивает личность, но и способствует развитию структурных составляющих толерантности старших дошкольников. Реализация проекта «Мы разные, мы равные» и, в частности, работа с фольклорными произведениями позволили несколько улучшить полученные ранее результаты сформированности отдельно выделенных компонентов толерантности старшего дошкольного возраста. Следует также обратить внимание, что важной составляющей является систематическая работа триады «воспитатели—воспитанники—родители».

В целом данный проект может послужить исходным материалом для исследований в области изучения толерантности у дошкольников, а также для организации условий формирования толерантности в учреждениях дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Крысько, В. Г. Этническая психология / В. Г. Крысько. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
2. Бездомова, В. Толерантность как ценность современного образования подростков / В. Бездомова, Т. Гулёмина // Ценности современного образования: материалы X Молодеж. пед. форума, 24 апр. 2013 г. / под ред. Л. П. Качаловой, С. В. Сидорова. — Шадринск: Изд-во Шадр. гос. пед. ин-та, 2012. — 222 с.
3. Ильинская, Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Ильинская. — СПб., 2009. — 23 с.

УДК 376

М. Н. Кургузова

Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский район

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Современные тенденции и стремительные перемены в социуме приводят к осознанию того, что дети должны знать и уметь намного больше, чем их сверстники 10—15 лет назад. Существует образовательная проблема — потеря притягательности процесса познания. Увеличивается число дошкольников, не желающих идти в школу, снизилась положительная мотивация к образовательной деятельности, выявлен недостаточный уровень развития активной речи.

Обучение связной речи детей имеет богатые традиции, заложенные в трудах Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского. Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах М. Кониной, А. М. Леушиной, Л. А. Пеньевской, О. И. Соловьёвой, Е. И. Тихеева, А. П. Усовой, Е. А. Флёринной.

Изучением проблемы развития связной речи детей с общим недоразвитием речи (далее — ОНР) занимались Н. Н. Баль, Н. С. Жукова, Г. А. Любина, Н. С. Старжинская, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичёва, Г. В. Чиркина, В. А. Ястребов. Вопросы методики формирования связной речи у детей с ОНР освещены в литературе [1].

В группах для детей с ОНР значительную часть составляют воспитанники со вторым и третьим уровнями речевого недоразвития. У детей с ОНР трудности в овладении связной речью обусловлены недоразвитием различных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. Несформированность связной речи старших дошкольников отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями [2]. Наличие отклонений в развитии психических процессов (восприятия, внимания, памяти) создаёт дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

Одним из необходимых условий речевого развития ребёнка является создание мотивации общения, формирование стремления и желания рассказать, самостоятельно высказаться о себе, своих товарищах, о наблюдениях из жизни семьи и учреждения дошкольного образования, рекомендуется создавать ситуации, актуализирующие потребность в речевых высказываниях. При этом необходимо создавать благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой.

Формирование связной речи у детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения предполагает формирование у воспитанников умения планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, определять содержание своего высказывания. Работа по развитию связной речи ведётся по следующим направлениям: обогащение словарного запаса, обучение составлению пересказа, придумыванию рассказов, разучивание стихотворений, отгадывание загадок.

Коррекция речевых нарушений проводится с учётом развития личности ребёнка: желание познать окружающее, стремление самостоятельно «докопаться» до истины, отыскать свою тропинку в познании огромного удивительного мира. Познавательная практическая деятельность подразумевает работу, направленную на решение познавательных задач, возникающих в учебной и повседневной деятельности.

Основная часть. Включение в образовательно-воспитательный процесс метода экологических проектов повышает эффективность работы по формированию активной связной речи у детей с ОНР.

Проект — это всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определённой целью [3], это специально организованный взрослым и выполняемый детьми комплекс действий по решению значимой для детей проблемы, завершающийся созданием творческих работ. Проект создаёт то, чего ещё нет; он требует всегда иного качества или показывает путь к его получению.

Сегодня недостаточно изучена система работы по развитию речи детей с ОНР посредством метода проектов. Установление партнёрских отношений между участниками проекта позволяет формировать у дошкольника чувство ответственности перед другими детьми и учить ребёнка общению в значимой совместной деятельности. Важным условием успешной реализации проекта является постепенное усложнение задач и доступность заданий.

Метод проектов предусматривает особую роль педагога в руководстве детьми. Педагог не только призван помогать ребёнку в поиске и осмыслении информации, но и обсуждать с ним варианты презентации и дальнейшего использования результатов выполненного проекта. При отборе содержания познавательной деятельности ребёнка и характера её организации в рамках проекта педагог определяет потенциальные возможности данных факторов для развития эмоционального отношения дошкольника к познавательной задаче. Дети дошкольного возраста всегда готовы познавать то, к чему хорошо относятся, и не хотят даже слышать о том, к чему имеют отрицательное отношение. При разработке содержательной основы проекта необходимо использовать материал, который воспитанникам заведомо нравится, либо искать пути, как сделать информацию эмоционально привлекательной для детей. Чтобы мотивировать дошкольника на познание окружающего мира, необходимо включать ребёнка в деятельность, в основе которой лежит его собственная активность. Это необходимо для того, чтобы дети сами начали задавать вопросы, самостоятельно искали на них ответы, оценивали различные варианты решения познавательной задачи.

Тесное взаимодействие педагогов и родителей в ходе реализации проекта имеет большое значение для укрепления и развития детско-родительских отношений, формирования личности каждого воспитанника. Чтобы заинтересовать родителей жизнью детского сада, сделать союзниками в своей работе, используются разнообразные методы взаимодействия с семьёй, один из которых — совместная реализация проектов.

По количеству участников различают индивидуальные, групповые, коллективные; по продолжительности — краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные проекты; по доминирующему виду деятельности — исследовательско-творческие, информационно-практико-ориентированные, творческие, ролево-игровые.

Составление перспективного плана работы — это первый шаг работы над проектом. Далее происходит тематическое планирование по выбранной теме по неделям, где учитываются все виды детской деятельности: общение, специально организованная деятельность, познавательная практическая деятельность, художественная деятельность, игровая и трудовая деятельность. На этапе разработки содержания занятий, игр, прогулок, наблюдений и других видов деятельности, связанных с темой проекта, особое внимание уделяется организации среды в группе.

Когда подготовлены основные условия для работы над проектом (планирование, среда), начинается совместная работа педагогов и детей. Этапы работы над проектом:

1) целеполагание. Проблема выносится на обсуждение детям. В результате совместного обсуждения выдвигается гипотеза, которую воспитатель предлагает детям подтвердить в процессе поисковой деятельности;

2) разработка совместного плана действий по достижению цели. Сначала проводится общее обсуждение для изучения, что воспитанники знают по данной теме. Ответы фиксируются на большом листе ватмана, чтобы все дети их видели. Затем задается вопрос: «Что мы хотим узнать?». Ответы снова фиксируются. Когда все дети высказались, происходит поиск путей нахождения ответов на вопросы. Дети опираются на свой личный опыт, который получили из чтения книг, энциклопедий, беседуя с родителями, участвуя в экспериментах и тематических экскурсиях;

3) практическая часть. Дети исследуют, экспериментируют, ищут, творят. Для активизации детского мышления решаются проблемные ситуации, отгадываются загадки. Создается ситуация, когда ребёнок должен что-то познать самостоятельно, догадаться, попробовать, придумать;

4) заключительный — презентация проекта. Она может проходить в различных формах в зависимости от возраста детей и темы проекта. Каждый проект должен быть доведён до успешного завершения, оставляя у ребёнка чувство гордости за полученный результат.

Работая над реализацией метода проектов в работе с детьми дошкольного возраста с ОНР, мы пришли к выводу, что он помогает решать многие задачи развития речи воспитанников.

Заключение. Внедряя в образовательный процесс специальной группы метод проектов, мы убедились, что он способствует развитию свободной творческой личности, делает образовательный процесс учреждения дошкольного образования открытым для активного участия родителей, формирует навыки исследовательской деятельности воспитанников, развивает их познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Кроме этого метод проектов активизирует в речи детей слова по теме проекта, формирует умение составлять с ними словосочетания и предложения, рассказы с использованием наглядности, по вопросам, по образцу. Всё это способствует формированию положительной мотивации воспитанников к образовательной деятельности, успешной подготовке к обучению в школе.

Список цитируемых источников

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2004. — 168 с.
2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1990. — 239 с.
3. Гузев, В. В. Метод проектов как технология четвёртого поколения / В. В. Гузев // Планирование результатов образования и образовательная технология. — М., 2000.

УДК 376

М. И. Мисса

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лиды», г. Лиды

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ОПОСРЕДОВАННОГО ЗАПОМИНАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ВОСПИТАННИКОВ 5—6 ЛЕТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение в личностном развитии детей дошкольного возраста. Так как в последнее время растёт количество дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (далее — ТНР), актуальной проблемой является эффективность работы по речевому развитию детей. Практика работы показывает, что у детей с ТНР помимо речевых нарушений (бедного словарного запаса, нарушений звукопроизношения, недостаточной сформированности грамматического строя речи и связной речи) наблюдается недоразвитие всей познавательной деятельности (восприятие, память, мышление, речь и др.). Внимание детей характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения, наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального, снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста. Наблюдается снижение интереса к обучению, повышенная утомляемость. Связная речь у детей с ТНР является также несовершенной, так как она предполагает овладение словарным запасом, усвоение языковых норм, т. е. овладение грамматическим строем речи, практическое их применение.

Основная часть. Решение основных задач речевого развития тесно связано с развитием познавательной деятельности детей. Успешная работа по речевому развитию осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и неречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников, в том числе посредством метода опосредованного запоминания.

Идея создания методики «Опосредованное запоминание» принадлежит Л. С. Выготскому. В дальнейшем это направление получило развитие в исследованиях Е. Л. Агеева, Н. М. Ветрова, А. Н. Гвоздева, Л. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Н. В. Серебряковой, Т. Н. Ушаковой. Придаётся большое значение методике «Опосредованное запоминание» в формировании связной речи нормально типичных детей дошкольного возраста в исследованиях Л. И. Цеханской и детей с ТНР в работах Ю. Ф. Гаркуши. Специальные исследования непосредственного и опосредованного запоминания в детском возрасте провёл А. Н. Леонтьев: методика направлена на исследование способности пользования вспомогательными средствами (предметными картинками, символами для запоминания и припоминания). Он экспериментально показал, как один мнемический процесс — непосредственное запоминание — с возрастом постепенно замещается другим, опосредованным. Это происходит благодаря усвоению ребёнком более совершенных стимулов — средств запоминания и воспроизведения материала. Смысловые опоры при логическом запоминании являются средством запоминания, поэтому оно носит название «опосредованное». Роль мнемотехнических средств в совершенствовании памяти, по мнению А. Н. Леонтьева, состоит в том, что, «обращаясь к употреблению вспомогательных средств, мы тем самым изменяем принципиальную структуру нашего акта запоминания; прежде прямое, непосредственное наше запоминание становится опосредованным» [1].

С раннего детства процесс развития памяти ребёнка идёт по нескольким направлениям. Во-первых, механическая память постепенно дополняется и замещается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приёмов и средств. В-третьих, произвольное запоминание, доминирующее в детстве, со временем превращается в произвольное. Ребёнок начинает осознавать и использовать некоторые приёмы запоминания [2].

Дошкольник переходит от запоминания естественного к запоминанию опосредованному. Опосредованное запоминание у 5—6-летних детей преобладает над слухоречевым — независимо от существующих индивидуальных различий дети лучше запоминают материал, используя вспомогательные средства (картинки, символы) [3]. Поэтому в повседневную работу по связной речи рационально включать приёмы запоминания с использованием мнемотехнических средств, которые проводятся в игровой форме. Учитывая нарушения речевого развития и особенности развития

памяти старших дошкольников с нарушениями речи, подбираются задания, дидактические игры и упражнения, построенные с учётом принципов методики «Опосредованное запоминание». Задания направлены на обучение детей специальным приёмам осмысленной обработки материала: смысловой группировке и осмысленной опоре на внешние вспомогательные средства (картинки, слова, графические символы, наглядные модели). Параллельно с развитием памяти осуществлялось и развитие связной речи.

Овладение связной речью предполагает овладение словарным запасом, овладение грамматическим строем речи, верным практическим их применением, что обуславливает выделение в опыте работы следующих направлений использования методики «Опосредованного запоминания»: обогащение словарного запаса детей, развитие грамматического строя речи, развитие связной речи.

Для расширения словаря у воспитанников специальной группы с ТНР используются игры на развитие ассоциаций. Это могут быть игры без использования картинок. Например, детям даётся словесная инструкция: «Я буду называть слова, а вы в ответ назовите первое слово, какое припомните». Слова называются по одному. Используются не только имена существительные, но и глаголы, прилагательные, наречия и другие части речи. Также можно использовать картинки. Например, по картинке подобрать слово (существительное, прилагательное, глагол) или к слову подобрать картинку. Всё это можно обыграть в играх и игровых ситуациях. Игры и упражнения на развитие ассоциаций помогают детям усвоить приёмы запоминания слов и картинок путём установления смысловых связей между объектами, изображёнными на них. Многие игры построены по принципу игры «Лото». В процессе выполнения заданий дети учатся соотносить предметы по одинаковым и сходным признакам, устанавливая смысловые связи между объектами. Данные игры и упражнения способствуют расширению и активизации словаря по лексическим темам. Для опосредованного запоминания могут быть предложены не только изображения предметов, но и символы. Такие задания значительно облегчают детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу: для обозначения диких (лесных) животных используется «ёлка», а для обозначения домашних — «дом». После того, как дети научились запоминать слова, можно выполнять задания на классификацию. Детям легче сгруппировать предметы, опираясь на символы. Таким образом, развивается способность к классификации [4].

Так же строится работа по формированию грамматических категорий. Зашифровать символами можно не только слово, но и предложение, стихотворение, текст. Получится мнемотаблица, или мнемодорожка (греч. *mne* — память — *тема* — схема, в которой заложена определённая информация). С помощью мнемотаблиц дети могут повторять предложения, тексты. При помощи мнемотаблиц дети также учатся запоминать стихотворения. Использование опорных рисунков для обучения заучиванию стихотворений увлекает детей, превращает занятие в игру. Зрительный образ, сохранившийся у ребёнка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст. Сначала следует подбирать опорные картинки к стихотворению (желательно на каждую строчку). Они должны быть яркими и узнаваемыми. При чтении стихотворения картинки выставляются. После прочтения дети воспроизводят стихотворение по опорным картинкам. Вместо картинок можно использовать и символы. Для запоминания текста и последующего его пересказа используются предметно-графические схемы, которые помогают детям лучше и быстрее запомнить услышанный рассказ и пересказать его. Если детям трудно, предлагается сначала повторить по предложению, а затем попробовать пересказать весь рассказ. Применяя игры и упражнения с использованием метода опосредованного запоминания, необходимо следовать принципу от простого к сложному, от обучения детей приёмам логического запоминания к самостоятельному использованию, переносу полученных знаний в новые условия.

Заключение. Применение метода опосредованного запоминания в работе с детьми 5—6 лет специальной группы для детей с ТНР развивает все стороны речи, ускоряет процесс запоминания и усвоения материала интересным для детей способом, способствует развитию связной речи, повышению мотивации к познавательной деятельности, обеспечению ситуации успеха каждому ребёнку.

Список цитируемых источников

1. *Немов, Р. С.* Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : Владос, 2003. — Кн. 1 : Общие основы психологии. — С. 243—254.
2. *Даниленкова, О. Р.* Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезковыраженным общим недоразвитием речи / О. Р. Даниленкова // Дефектология. — 2000. — № 6. — С. 59—64.
3. *Выготский, Л. С.* Проблемы развития психики : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3. — 368 с.
4. *Пятница, Т. В.* Лексика + Грамматика = ... : пособие по развитию лексико-грамматического строя речи у детей 4—6 лет : в 3 ч. / Т. В. Пятница. — Мозырь : Белый ветер, 2004. — Ч. 1. — 122 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Введение. В настоящее время в Беларуси проживает 29 тыс. детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Обучение и развитие детей с ОПФР должно проходить в обычной обстановке в условиях интегрированного обучения и воспитания. Целью данного исследования является обобщение опыта проведения музыкальных занятий с учащимися с трудностями в обучении (далее — ТО) в условиях интегрированного обучения и воспитания. Данная работа является результатом двадцатилетней педагогической работы. Тем не менее отдельные вопросы, касающиеся особенностей обучения детей с ОПФР, мало исследованы.

Основная часть. При проведении музыкальных занятий с учащимися с ОПФР необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребёнку. Занятия обязательно должны быть систематическими. Очень важно повторение материала. На каждом уроке повторение занимает до половины учебного времени. Необходима постоянная тесная связь учителя с родителями ребёнка. Ребёнок любит посещать музыкальные занятия, но одного интереса мало. Родители должны активно включаться в его «музыкальную жизнь», поддерживать, заставить, похвалить, проконтролировать: равнодушие с их стороны недопустимо, оно может свести к минимуму все усилия педагога и самого ученика.

Часто учащиеся с ТО из неблагополучных семей. В связи с этим педагогу приходится вникать в бытовые вопросы: насколько опрятен внешний вид ребёнка, его волосы, руки, одежда в повседневной жизни. Педагог советует и разъясняет, каким должен быть концертный костюм ребёнка, так как родители могут не заметить, что их ребёнок выглядит нелепо или вульгарно. В задачи педагога входит и формирование внешнего образа учащегося: внешний (торжественный) вид, умение держаться на сцене, взаимодействовать в коллективе. Таким образом, у учащегося формируется не только хороший музыкальный вкус, но и происходит культурное развитие.

В работе с учащимися с ТО важен наглядный пример. Педагог показывает, как правильно выйти на сцену, спеть, станцевать, какой должна быть мимика, осанка, движения и т. д.

Большую роль играет личность педагога, его характер, отношение к ученику. Учащиеся подражают педагогу, поэтому его задача — быть для них примером. Работая с детьми с ОПФР, мало относиться к ним как к ученикам, надо относиться к ним как к собственным детям. Только создав близкие, доверительные отношения, можно совместно достигнуть хороших результатов.

Музыкальное обучение осуществляется при помощи восприятия самой музыки. У учащихся с ТО наблюдается замедленность темпа восприятия. В работе используются как общепедагогические, так и специфические методы. Универсального метода обучения не существует. Все методы используются в определённом сочетании, композиция, которая в данной конкретной педагогической ситуации может дать наибольший эффект. Композиция выбирается с учётом целого ряда факторов, в том числе возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями учащихся, интересами и склонностями, уровнем подготовки, особенностями и степенью отклонений в развитии, целями и задачами музыкального развития, спецификой воздействия музыкального искусства, видами и формами деятельности, объёмом и качеством информации.

В обучении учащихся с ТО важное место занимает игровой метод. Общий эмоционально положительный фон, создаваемый игрой, способствует устранению негативных состояний и развивает творческую активность. Словесные методы в сочетании с наглядными (показом иллюстраций, картин), показ учителя являются коррекционно-направленными приемами, подготавливающими детей к процессу восприятия музыки.

Большое значение в музыкальной деятельности играют упражнения. С их помощью можно применить коллективный и индивидуальный подходы в обучении. Для учащихся с ТО необходима частая смена заданий, песен, упражнений, игр. Многочисленные игровые моменты, методы и приёмы пробуждают интерес детей, позволяют удерживать их внимание в течение всего занятия.

Особое значение имеют концертные выступления. Они активизируют детей, повышают ответственность за исполнение выученных произведений, формируют навыки выразительного вдохновенного исполнения песен перед слушателем. Концертные выступления развивают у детей артистичность, умение держаться на сцене, что требует значительной собранности и присутствия волевых качеств. Выступая перед публикой, учащийся с ОПФР ощущает себя творческой, социально значимой личностью. Положительными результатами концертных выступлений являются: развитие коммуникативных навыков учащихся, совершенствование общения со слушателями, зрителями, развитие творческих способностей, преодоление психологических барьеров.

Приоритетными в работе с учащимися с ТО являются здоровьесберегающие технологии. Специфика их реализации: девиз «Приходя на занятия по музыке, ребёнок должен отдыхать»; не задаются домашние задания; применяются игровые формы работы; подбор программы занятий индивидуален и зависит от особенностей характера,

физиологии, умственного развития, интересов учащегося; учитывается интерес ребёнка к выполнению того или иного задания (хочет играть польку — играет, с другими музыкальными формами произведений знакомимся для общего развития); с каждым учеником и ансамблевой группой занятия проходят индивидуально в отдельном кабинете, что способствует постоянной тесной связи «учитель—ученик», когда педагог имеет возможность увидеть и учесть любые нюансы поведения, настроения, физического состояния учащегося; отметки на музыкальных занятиях не выставляются.

Заключение. Обобщая опыт проведения музыкальных занятий с учащимися с ТО в условиях интегрированного обучения и воспитания, можно добиться высоких результатов при соблюдении следующих условий: индивидуальный подход к каждому ребёнку, систематичность занятий.

УДК 373.2:376

М. А. Рутковская

Государственное учреждение специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района» д. Ястрембель, Барановичский район

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Введение. Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что к жизненно важным интересам государства относятся здоровье и жизнь граждан, так как здоровье населения всегда выступало индексом социального благополучия общества.

Дошкольный возраст является определяющим в формировании основ физического и психического здоровья. Здоровье современных дошкольников формируется под воздействием факторов, важнейшими из которых являются биологические (включая наследственность), экологические, социальные (образ жизни, условия воспитания и обучения, уровень медицинского обслуживания). Надо отметить и роль так называемых «управляемых факторов» — окружающей среды и санитарно-гигиенических условий, т. е. факторов, влияющих на жизнь, здоровье дошкольников.

Поиск эффективных способов сохранения и укрепления здоровья дошкольников должен «предусматривать повышение роли родителей в оздоровлении детей, приобщении их к здоровому образу жизни, создание традиций семейного физического воспитания. Важное место в решении этих социально значимых задач занимает детский сад, который может выступить в роли своеобразного центра пропаганды здорового образа жизни, воспитания культуры семьи, формирования у родителей знаний, умений и навыков по различным аспектам сохранения и укрепления здоровья как детей, так и взрослых» [1, с. 3]. Положительная динамика показателей, характеризующих не только здоровье детей, но и направленность личности на здоровый образ жизни, возможна только в том случае, если будет организована совместная работа родителей воспитанников и педагогических работников специальных дошкольных учреждений.

В учреждениях специального образования особое значение приобретает поиск оптимальных форм и методов работы с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР) в целях сохранения их здоровья и способствования его укреплению.

Основная часть. Здоровьесберегающие образовательные технологии, по мнению исследователей, можно рассматривать как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики — одного из новых направлений современного педагогического знания, как совокупность форм, методов и приёмов организации обучения, воспитания и развития. В науке определены средства физического воспитания и развития ребёнка, которые приемлемы и в здоровьесберегающей педагогике: оздоровительные силы природы, гигиенические факторы, средства двигательной направленности. Их комплексное использование позволяет решать педагогические задачи в процессе оздоровления детей с ослабленным организмом, так как они в процессе обучения зачастую испытывают утомление. Если педагог в работе с детьми, испытывающими переутомление, не использует здоровьесберегающие технологии, то это может приводить к систематическому перенапряжению нервной системы, а в дальнейшем возникает угроза психического переутомления. В результате такие дети малоподвижны и испытывают большой дефицит двигательной активности.

Недостаточность движений является неблагоприятным фактором, препятствующим полноценному, гармоничному развитию человека. У малоподвижных детей значительно снижается иммунитет против инфекций, в результате чего они чаще болеют простудными заболеваниями, наблюдается повышенная утомляемость и низкая физическая работоспособность.

Физические упражнения и двигательная активность являются идеальным средством снятия чрезмерного нервного напряжения. Исследователи Е. Г. Мильнер, И. Г. Скачков, А. Г. Хрипкова считают, что физические упражнения оптимизируют нервно-психическое состояние сердечно-сосудистой системы, положительно влияют на организм и всю его деятельность, нормализуют сон, активизируют память и интеллект [2; 3]. Практика подтверждает

эффективность реализации задач здоровьесберегающих технологий через использование кинезиологических упражнений при организации и проведении занятий в дошкольных учреждениях специального образования.

Современные кинезиологические методики направлены на активизацию различных отделов коры больших полушарий, что позволяет развивать способности человека или корректировать проблемы в различных областях психики. «Образовательная кинезиология — это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определённые двигательные упражнения» [4, с. 26].

Кинезиотерапия базируется на естественной биологической функции организма — движении, — на исследовании мышечных сокращений и нервно-мышечных связей, которые у больного человека изменяются, что приводит к нарушению вегетативно-энергетического баланса организма в целом и вызывает нарушение проводимости электрических импульсов в головном мозге. Специальные кинезиологические упражнения позволяют активизировать межполушарные взаимодействия, приводят к гармонизации баланса жизненной энергии у человека и обладают оздоравливающим и антистрессовым эффектом, снижают утомляемость, повышают способность к произвольному контролю, улучшают мыслительную деятельность, память и внимание [4].

На практике для развития головного мозга успешно используется кинезиологическая гимнастика для детей, в том числе детей с ОПФР. Это связано с тем, что отмечается одновременность работы полушарий. В свою очередь это способствует активному развитию психики ребёнка на основе внутренних ресурсов.

В кинезиологии выделены базовые принципы, этические нормы: ненасилие, достижение компромиссов, добровольное согласие, оказание помощи, доброжелательность, право выбора, проверка на безопасность.

Так, П. И. Деннисон и Г. И. Деннисон в кинезиологическую гимнастику включают:

– дыхательные упражнения, которые улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль и произвольность. Особенно эффективны дыхательные упражнения для коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности;

– глазодвигательные упражнения, которые позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма. Известно, что разнонаправленные движения глаз активизируют процесс обучения;

– коррекционные движения тела и пальцев обеспечивают развитие межполушарного взаимодействия, снятие синкинезий и мышечных зажимов. Известно, что центром тонкой моторной координации является лобная доля мозга, отвечающая также за внутреннюю речь и самоконтроль [5].

Развитие пальцевой моторики подготавливает почву для последующего формирования речи. Поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, то при наличии речевого дефекта у ребёнка особое внимание необходимо обратить на тренировку его пальцев. Таким образом, роль двигателя развития центральной нервной системы, всех психических процессов и, в частности, речи, играет формирование и совершенствование тонкой моторики кисти и пальцев рук. Для развития мелкой моторики рук детям предлагаются следующие упражнения: «Колечко», «Кулак—ребро—ладонь», «Поклон пальчиками», «Бусинки», «Человечек», «Карандаши», «Змейки», «Пальчики здороваются», «Орех». Нельзя забывать о регулярных занятиях с пластилином или тестом, во время которых ребёнок укрепляет и развивает мелкие мышцы пальцев. Большая часть двигательной (моторной) коры больших полушарий участвует в мышечных движениях гортани, языка, рта, челюсти, которые формируют речь. Используя упражнения, построенные на движениях языка и челюсти («Лошадки», «Орешки за щеками», «Вкусное варенье», «Почистим зубы», «Часики», «Качели»), у ребёнка постепенно вырабатывается четкая координация движений артикуляционного аппарата. Движения языка и губ становятся более точными. Целесообразно учебное занятие начинать с проведения физкультминутки, где за несколько минут учащиеся выполняют 2—3 упражнения под музыку или с речёвкой. На занятиях, где детям требуется проявлять повышенное внимание и усидчивость, двухминутные физкультпаузы снимут усталость, нормализуют психические процессы. Такая работа необходима для повышения умственной работоспособности детей и снятия у них мышечного статического напряжения.

Заключение. Кинезиологические упражнения — это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие, что очень важно при организации и проведении занятий с дошкольниками в учреждениях специального образования. Под влиянием кинезиологических упражнений в организме происходят положительные структурные изменения. Данные упражнения позволяют выявить скрытые способности ребёнка и расширить границы возможностей его мозга.

Список цитируемых источников

1. Гаврючина, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ : метод. пособие / Л. В. Гаврючина. — М. : ТЦ Сфера, 2008. — 160 с.
2. Мильнер, Е. Г. Формула жизни / Е. Г. Мильнер. — М. : Физкультура и спорт, 1992. — 111 с.
3. Хрипкина, А. Г. Возрастная физиология и школьная гигиена : пособие для студентов пед. ин-тов / А. Г. Хрипкина, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер. — М. : Просвещение, 1991. — 319 с.
4. Сиротюк, Л. А. Коррекция обучения и развития школьников / Л. А. Сиротюк. — М. : ТЦ Сфера, 2001. — 80 с.
5. Деннисон, П. И. Образовательная кинестетика для детей : базовое пособие по образоват. кинезиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста / П. И. Деннисон, Г. И. Деннисон ; пер. с англ. — М. : Восхождение, 1998. — 85 с.

КАРТИННЫЕ СИМВОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Введение. Среди детей с особенностями психофизического развития, имеющих существенные трудности в коммуникации (как вербальной, так и невербальной), особое место занимают дети с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС). Избегание в общении со взрослыми и детьми, игнорирование их присутствия, неконтактность, неоднозначность коммуникативных сигналов, протестная реакция на проявление внимания со стороны окружающих, установление контакта со взрослыми и сверстниками не ради общения, а для удовлетворения потребностей в приятных сенсорных ощущениях, еде, питье, игре и т. д. Всё это — характеристики коммуникативного поведения большинства детей с РАС, которые препятствуют комфортному вхождению их в открытое образовательное пространство и взаимодействию с окружающими (Л. Винг, С. С. Морозова, О. С. Никольская, Л. М. Шипицына). Поэтому одной из ключевых задач в работе с детьми с РАС, у которых отмечаются нарушения навыков вербального общения, является обучение их доступной системе коммуникации.

Основная часть. В мировой практике в качестве одного из эффективных средств, способствующих повышению качества жизни детей с РАС, выступает поддерживающая и альтернативная коммуникация (ААС — Augmentative and Alternative Communication). Это система обучения коммуникации при помощи невербальных средств: реакций на вегетативной основе, мимики, телодвижений и жестов, взгляда, тактильно воспринимаемых символов, графических изображений и технических устройств [1].

Как показывает практика работы с детьми с РАС, имеющими нарушения навыков вербального общения, в обучении их коммуникации преимущество отдаётся графическим средствам, т. е. картинным символам коммуникации (Picture Communication Symbols). Данные графические изображения впервые были представлены на рынке в 1994 году компанией «Мэйер Джонсон» («Mayer Jonson», США). Их создание стало возможным благодаря специально разработанной программе производства символов «Бордмейкер» («Boardmaker»).

Картинные символы коммуникации представляют собой двухмерные чёрно-белые или цветные изображения с подписями, которые легко интерпретируются, однозначно указывают на предметы, действия или ситуации, не требуют владения письменной или устной речью, способствуют лучшей ориентировке во времени и пространстве. Они представляют детям с РАС широкие возможности эффективного социального взаимодействия. Библиотека картинных символов коммуникации насчитывает около 11 тыс. символов, среди которых 4 500 основных.

В зависимости от возможностей и потребностей конкретного пользователя картинные символы коммуникации могут быть использованы в визуальном распорядке дня, размещены в коммуникативных таблицах, досках, книгах, альбомах, картах инициирования беседы, папках компетенции, дневниках событий, социальных историях, коммуникаторах.

Картинные символы коммуникации, как и любые другие графические средства, имеют ряд преимуществ перед речью. Они имеют большую временную протяжённость и устойчивость, некоторое время находятся в поле зрения ребёнка, что облегчает процесс их усвоения. Картинные символы могут выступать как в качестве поддержки (временное использование, наглядная подсказка), так и альтернативы (полная замена отсутствующей речи) [2].

Основными характеристиками картинных символов коммуникации выступают:

- неопределённость — число понятий, обозначающихся одним символом (в наборе картинных символов коммуникации каждый символ обозначает одно конкретное действие или объект, или человека);
- сложность — количество элементов, входящих в состав символа (картинные символы коммуникации являются как простыми для восприятия, так и сложными, так как максимально отображают реальные объекты, вместе с тем характеризуются большим количеством линий, штрихов, цветов);
- противопоставление фигуры и фона — чем сильнее отличаются фон картинки и изображение на ней, тем легче воспринимается символ (классический вариант картинных символов коммуникации представляет собой двухмерные чёрно-белые или цветные изображения на белом фоне, что свидетельствует о высокой степени противопоставления);
- характерность для восприятия — максимальное отличие символов друг от друга. Данное свойство преимущественно относится к символам, имеющим противоположное значение, например, «холодный—горячий» (в наборе картинных символов коммуникации чётко прослеживаются отличия между символами, обозначающими противоположное значение);
- размер — символы должны быть «достаточно малы и достаточно велики» (картинные символы коммуникации можно изменять по размеру в зависимости от психофизических возможностей конкретного ребёнка, способов структурирования).

В начале 80-х годов XX века в США Лори Фрост и Эндрю Бонди разработали коммуникативную систему обмена картинками (Picture Exchange Communication System — PECS) для быстрого обучения детей с РАС целенаправленному, самостоятельно иницилируемому общению. С помощью данной системы ребёнок учит элементарным коммуникативным функциям: принятие, согласие/отклонение, выбор, требование, просьба, комментарии, социальные рутины; обеспечивают понимание ребёнком того, что картинный символ коммуникации изображает находящийся в поле зрения либо на расстоянии отсутствующий предмет, объект, планируемую деятельность или событие; что с помощью картинки можно попросить любимую игрушку, ответить на вопрос, рассказать о себе и своих желаниях, самочувствии [2].

Заключение. Обучение картинным символам коммуникации — трудный и длительный процесс, который требует от педагогов, семьи и окружающих ребёнка людей постоянной поддержки и мотивации.

Список цитируемых источников

1. Сороко, Е. Н. Опыт обучения коммуникативной системе обмена картинками детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Н. Сороко, Е. Ю. Ребковец // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы науч.-практ. семинара, Новосибирск, 7—8 апр. 2016 г. / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск : НГПУ, 2016. — С. 172—175.
2. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т. В. Горудко. — Минск : БГПУ, 2015. — 148 с.

УДК 376.3

Е. В. Тозик

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Гродно», Гродно

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. С повышением внимания к развитию личности ребёнка связывается возможность обновления и качественного улучшения его речевого развития. Одним из средств воспитания и обучения, имеющим мощное влияние на развитие личности и речи во взаимосвязи, является сказка. Её использование в процессе обучения и воспитания способствует совершенствованию различных сторон речи (звуковой, лексико-грамматической), совершенствованию связности и выразительности речи.

Основная часть. В настоящее время широко известна типология сказок, предложенная Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая включает в себя художественные (народные и авторские), психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические, медитативные [1]. Неисчерпаемые резервы для коррекционно-развивающей работы с детьми с речевыми нарушениями имеют дидактические сказки. В коррекционной работе учителя-дефектолога они выступают мощным дидактическим средством, позволяя преподнести учебные знания на доступном детям уровне, обучать их, развивая. В сказках возможным является одушевление предметов, букв, цифр. Погрузившись в сказочную историю, дети приобретают с разной степенью самостоятельности представления о новых понятиях, их смысле и важности. Многие авторы (Л. Н. Ефименкова, О. А. Шорохова, Е. А. Пожиленко, Т. В. Пятница) обращали внимание на возможность преподнесения некоторых правил русского языка через сказку.

Многолетний опыт работы с детьми, имеющими речевые нарушения, показал, что значительные трудности у них возникают в процессе восприятия, написания, а иногда и произношения йотированных гласных. В понятийно-терминологическом словаре логопеда йотация определяется, как «появление звука йот перед гласным звуком в начале слова или между гласными, участие звука [j] в образовании йотированных гласных: я, ё, ю, е» [2]. Сложность для понимания детьми этого явления заключается в «двойственности»: почему «слышно *так*, а писать надо *так*». В работе с детьми младшего школьного возраста эффективным является обращение к дидактической сказке. Рассмотрим на примере дидактической сказки «Хитрые гласные», через которую мы знакомим учащихся с происхождением йотированных гласных. Чтобы сказка выглядела более яркой и наглядной, можно использовать магнитную азбуку, мультимедийную презентацию. Занятию с использованием предлагаемой сказки предшествует работа по сравнению характеристик звуков [и], [й] и букв, их обозначающих, отмечается схожесть букв в написании и различия в звучании.

Хитрые гласные

Жили-были буквы-двойняшки И-сестричка и Й-братишка. И любила распевать разные песенки, где бы она ни находилась. А у Й это получалось совсем плохо. Как только Й начинал свою песенку, она сразу же обрывалась. И вот

однажды, когда буква И была дома, Ё решил пойти в гости к другим гласным буквам. Первый домик на его пути был домик гласной буквы А. Зашел к ней Ё и предложил: «Давай с тобой песенку споём! Я начну, а ты продолжишь...». Буква А согласилась попробовать. И вот они начали петь: «ИА...ИА...ИА». (Дети произносят сочетание ИА вместе с логопедом, постепенно ускоряясь.) И получилась буква Я. (Дети делают вывод самостоятельно.)

Обрадовался Ё, что благодаря ему получилась новая буква, и пошел в соседний домик, к букве У. Рассказал Ё букве У, как получилась буква Я. Он был просто счастлив! И предложил букве У попробовать спеть вместе с ним. Она охотно согласилась: «ИУ...ИУ...ИУ». (Дети произносят сочетание ИУ вместе с логопедом, постепенно ускоряясь, пока не получится буква Ю.)

Радости буквы Ё не было предела! Получилась ещё одна новая буква! Он бегом побежал к домику буквы О и с ходу предложил ей подхватить его песню: «ИО...ИО...ИО». (Дети произносят сочетание ИО, пока не получится буква Ё). И каково же было его удивление, когда у них получилась ещё одна буква — Ё!!!

Уже со слегка охрипшим голосом, ведь он не пел до этого так много, Ё отправился к букве Э. Она уже поджидала его на своем крыльце. Ей тоже хотелось поучаствовать в этой игре. Буквы запели: «ИЭ...ИЭ...ИЭ». (Дети произносят сочетание ИЭ и делают вывод о получившейся букве Е.)

Пойти в домик к букве Ы у Ё не было сил, он совсем охрип и потерял голос. Но несмотря на это, был очень счастлив. Ведь теперь появились четыре новые прекрасные буквы: Я, Ю, Ё, Е! Назвали их йотированными, потому что получились они именно от буквы Ё. И это не простые буквы, а буквы, у которых есть два звука, но даром их называют хитрыми. (Логопед повторяет с детьми пары звуков, дети соотносят их с буквами. Важно ещё раз подчеркнуть разницу в написании и звучании.)

Вот так и появилась улица гласных, где в каждом домике живет гласная буква. Живут они напротив друг друга, дома стоят в два ряда. Во втором ряду в своих домиках стали жить хитрые йотированные гласные.

Эта сказка позволяет учителю-дефектологу наглядно продемонстрировать и объяснить, что такое йотированные гласные, почему они так называются, почему они обозначают два звука. При этом неоспорима познавательная активность самих детей на занятии с использованием такого рода сказок. В соответствии с коррекционным планом, на последующих занятиях будет идти речь о первом способе обозначения мягкости согласных гласными второго ряда, также будет уделено огромное внимание фонетическому анализу слов с «хитрыми» гласными. Здесь следует сказать, что у детей с речевыми нарушениями возникают трудности в понимании звукового состава йотированных букв: почему йотированные гласные обозначают то один, то два звука; почему так «меняется» их произношение, от чего это зависит. В связи с этим возникла идея о продолжении сказочной истории, результатом чего явилась сказка «Щедрые гласные».

Щедрые гласные

Когда-то давным-давно появились йотированные гласные на улице гласных букв. Это были не простые гласные, а очень щедрые. Щедрость их заключается в том, что они всегда с удовольствием делятся своей мягкостью, которую получили от буквы Ё. С милой улыбкой и добрыми глазами они, как только попадают в слово, дарят свою мягкость всем буквам, которые стоят перед ними. Йотовые гласные как будто говорят другим буквам: «Прими мою мягкость, посмотри, какая она нежная и пушистая».

Посмотрите, как это происходит.

М + Я...мя Р + Ю...рю Н + Ё...нё Д + Е...де

Бывают случаи, когда йотированные гласные очень огорчаются. Происходит это, когда у них не получается подарить мягкость. Вот стоит йотированная гласная в начале слова, смотрит вперед, а никого перед ней нет, не с кем ей поделиться своей мягкостью. И тогда они остаются со своими двумя звуками. (Демонстрируются примеры соответствующих слов. С помощью подчеркивания йотированных гласных в начале слова зелёной и красной линией демонстрируется наличие двух звуков в слове.)

ДМА ЮБКА ЁЖИК ЕЛЬ

Или перед йотированной гласной стоит в слове другой гласный, который не может принять мягкость йотированной гласной. Ведь гласный звук не может быть ни твердым, ни мягким. К тому же каждая гласная хочет исполнить свою роль, подарить либо твердость, либо мягкость, каждая занята своим делом. Опять получается, что у йотированной гласной остаётся два звука. (Демонстрируются примеры соответствующих слов. Двухцветным подчёркиванием отмечается наличие двух звуков.)

БАЯН КАЮТА ПОЁМ МАЁЧКА

А с буквами Б и Ъ йотовые гласные совсем никак не могут подружиться. Мягкий знак начинает настораживаться, как только любая гласная к нему подходит. Ему не очень нравятся гласные, ведь их нельзя сделать мягкими. Он никак не может на них повлиять, говорит, что у него столько мягкости, которой он хочет поделиться, а гласным все равно. Мягкий знак начинает отталкивать от себя гласные, в том числе и йотированные. Мы это слышим при произношении. Поэтому, когда перед йотированной гласной стоит мягкий знак, она обозначает два звука. (Демонстрируются примеры соответствующих слов. Двухцветным подчёркиванием отмечается наличие двух звуков.)

ГРОЗДЬЯ ВЫЛЬЮ ЖИЛЬЁ КОЛЬЁ

Твёрдый знак вообще буква гордая, серьезная, не хочет даже разговаривать с йотированными гласными, потому что он терпеть не может мягкость, которую щедро дарят йотированные буквы Я, Ё, Ю, Е. Он просто отворачивается от них. (Демонстрируются примеры соответствующих слов. Двухцветным подчёркиванием отмечается наличие двух звуков.)

ОБЪЯСНИТЬ АДЪЮТАНТ СЪЁМКА СЪЕЛ

Так и повелось с тех пор, что когда йотированные гласные стоят в начале слова, после гласных, после разделительного Ъ или Ь, они всегда обозначают два звука, так как не имеют возможности проявить свою щедрость и поделиться мягкостью.

Сказку нужно рассказывать, а не читать, так как при этом есть возможность наблюдать за реакцией детей в процессе её восприятия. После работы со сказкой рекомендуется нарисовать или представить в виде схемы её содержание, что в дальнейшем поможет ребёнку быстро актуализировать знания.

Заключение. Как видим, польза применения сказкотерапии в коррекционной работе учителя-дефектолога очевидна. Дидактическая сказка может быть использована при первом знакомстве с абстрактными знаками, символами или понятиями, значение которых наиболее сложно понять детям с речевыми нарушениями. Систематическое привлечение сказки в коррекционный процесс может быть важнейшим источником и резервом успешного личностного и речевого развития ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб. : Речь, 2002. — 310 с.
2. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 1997. — 400 с.

УДК 376

О. С. Турута

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 9 г. Жодино», Жодино

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ

Введение. Одним из главных компонентов готовности к профессиональной деятельности выступает психологическая готовность — комплексное психологическое образование, комплекс операциональных, функциональных и личностных компонентов [1].

Готовность к высокопродуктивной деятельности в определённой области труда, общественной жизни Б. Г. Ананьев определял как проявление способностей. Согласно В. А. Крутецкому, готовность к деятельности — это весь «ансамбль», синтез свойств личности, что значительно более широкое понятие, чем способность [2]. Кроме этого, Д. Н. Узнадзе готовность как феномен определяет как установку, в исследованиях же Н. Д. Левитова, К. К. Платонова — это готовность личности к трудовой деятельности.

Сегодня встаёт проблема неготовности учителей к работе с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР). Обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [3].

Таким образом, формирование инклюзивной готовности необходимо обеспечить уже на этапе подготовки будущих педагогов, так как именно в это время происходит формирование профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих особенности профессионального мышления.

Основная часть. Для того чтобы определить имеющийся уровень инклюзивной готовности будущих педагогов, нами было проведено исследование, которое позволило определить степень сформированности компонентов инклюзивной готовности. Мы использовали методику диагностики инклюзивной готовности, которую разработала В. В. Хитрюк.

Основу готовности составляет оценочная реакция на объект, которая может выражаться в когнитивных мнениях, эмоциях, поведении. Таким образом, систему исходных признаков («эмпирических индикаторов») методики диагностики инклюзивной готовности будущих педагогов составляют: аспекты инклюзивной готовности (психологический (1), педагогический (2)); компоненты инклюзивной готовности (когнитивный (К), эмоциональный (Э), мотивационно-когнитивный (МК), рефлексивный (Р), коммуникативный (Ком) — шкалы; комплекс компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих содержание каждого компонента инклюзивной готовности [2].

Методика диагностики инклюзивной готовности будущих педагогов представлена утверждениями (суждениями) с балльными шкалами (от 1 до 10 баллов: «1» — абсолютно не согласен, категорически возражаю, никогда так не поступаю и поступать не стану, это не обо мне, «10» — безусловно согласен, всячески поддерживаю, всегда намерен так поступать, это обо мне).

В нашем исследовании приняли участие будущие педагоги учреждений дошкольного образования (студенты V курса факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный

университет») и практикующие воспитатели дошкольного образования (государственные учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 8 г. Барановичи», «Ясли-сад № 12 г. Барановичи»).

Респондентам предлагалось выразить степень своего согласия с суждениями, по своему содержанию отражающими компетенции, определяющие компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов. Данные, полученные в ходе исследования, подвергались количественному и качественному анализу.

После проведения исследования по выявлению инклюзивной готовности нами была получена полная картина по всем компонентам (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Показатели инклюзивной готовности педагогов/студентов

Компонент инклюзивной готовности	Диапазон возможных значений	Уровень сформированности, %		
		Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	-2,5 + 6,5	—	90/90,24	10/9,76
Эмоциональный	-6,0 + 3,0	—	93,34/85,36	6,66/14,64
Мотивационно-конативный	-1,5 + 7,5	—	93,34/92,68	6,66/7,32
Рефлексивный	-2,5 + 6,5	—	46,66/80,48	53,33/19,52
Коммуникативный	-1,0 + 8,0	—/2,44	76,66/95,12	23,33/2,44
Показатель инклюзивной готовности	-2,5 + 6,5	10/10	76,67/54,13	13,33/34,16

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о невысоком уровне сформированности компонентов инклюзивной готовности как у студентов, так и у воспитателей дошкольного образования. Средний показатель инклюзивной готовности студентов составил 2,2, а педагогов — 2,5 (при возможном диапазоне значений от -2,5 до 6,5), что соответствует среднему (репродуктивному) уровню.

Когнитивный компонент инклюзивной готовности включает восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность детей с особыми образовательными потребностями (ООП), представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Абсолютное большинство студентов (90,24%) и педагогов учреждений дошкольного образования (90%) показали средний уровень сформированности когнитивного компонента. Низкий уровень по данному показателю не выявлен. Высокий — у 10% педагогов и у 9,76% студентов.

Эмоциональный компонент инклюзивной готовности включает аффективные реакции и эмоциональную оценку (чувства, переживания), связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки, детьми с ООП (в том числе детьми с ОПФР) и другими участниками инклюзивного образовательного пространства. Анализ готовности к инклюзивному образованию (эмоциональный компонент) говорит о том, что студенты показали результат выше, чем практикующие педагоги. Так, 14,64% студентов показали высокий уровень сформированности эмоционального компонента; 85,36% — средний. В то время как лишь 6,66% педагогов показали высокий уровень и 93,34% — средний. Низкий уровень не выявлен ни у педагогов, ни у студентов.

Мотивационно-конативный компонент инклюзивной готовности представлен побудителями непосредственного выражения установки в профессиональном поведении (мотивы, намерения, ценности и др.), готовность к проявлению компетентности, а также намерения, планы, замыслы действий. Таким образом, 6,66% педагогов и 7,32% студентов имеют высокий уровень показателей сформированности мотивационно-конативного компонента, средний — 93,34% педагогов и 92,68% студентов.

Рефлексивный компонент инклюзивной готовности включает анализ собственной педагогической деятельности, анализ деятельности обучающихся, анализ взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, анализ результатов образовательного процесса. По результатам полученных данных, 46,66% педагогов показали средний уровень сформированности рефлексивного компонента и 53,33% — высокий. Что касается студентов, то 80,48% показали средний уровень, высокий — 19,52% опрошенных.

Коммуникативный компонент инклюзивной готовности определяет способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и владеть адекватными средствами и техниками коммуникации.

В отличие от всех остальных компонентов инклюзивной готовности, при анализе показателей коммуникативного компонента у одного студента (2,44%) выявлен низкий уровень. Средний уровень у 76,66% педагогов и 95,12% студентов. Педагоги показали достаточно высокий уровень сформированности коммуникативного компонента (23,33%) в отличие от студентов — (2,44%).

Заключение. Компоненты инклюзивной готовности сформированы примерно на одинаковом (среднем) уровне как у студентов, так и у воспитателей дошкольного образования. Однако следует отметить, что показатели коммуникативного компонента у практикующих педагогов гораздо выше. Наиболее низкие показатели отмечены у респондентов относительно мотивационно-конативного и коммуникативного компонентов инклюзивной готовности.

Список цитируемых источников

1. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова // Коррекцион. педагогика. — 2010. — № 4 (40). — С. 100—106.
2. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестн. Чуваш. ГПУ. — 2013. — № 4.
3. Коноплева, А. Н. Методологические аспекты образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева // Дэфекталогія. — 2005. — № 1. — С. 24—26.

УДК 376.2

О. В. Улан

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва», Дитва

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Особенность здоровой психики ребёнка — познавательная деятельность. Речь включается во все формы познавательной деятельности. Как показывают исследования Е. М. Мастюковой, клиническое и психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи нередко выявляет у них характерные нарушения познавательной деятельности в целом, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. Это обуславливает необходимость работы по развитию познавательной деятельности у данной категории дошкольников.

В настоящее время не существует единой методики по формированию и развитию познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи. Одним из перспективных методов, способствующих решению этой проблемы, является метод проектной деятельности. Основываясь на личностно ориентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества.

Цель данного исследования — изучение теоретических основ и методических аспектов развития познавательной деятельности старших дошкольников посредством использования метода детско-родительских проектов. Цель конкретизируется в следующих задачах: определить сущность понятия «познавательная деятельность», выделить особенности развития познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи, охарактеризовать метод проектов в процессе развития познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи, определить возможность использования метода проектов в педагогическом опыте учителя-дефектолога.

Основная часть. Организация полноценного взаимодействия педагогов и родителей является одной из важных задач, стоящих перед коллективами учреждений дошкольного образования (УДО). Для того чтобы родители стали активными помощниками педагогов, необходимо вовлечь их в жизнь УДО. Важная сторона этого вопроса — поиск рациональных путей взаимодействия. Одной из форм сотрудничества является проектная деятельность, цель которой — объединение усилий учреждения дошкольного образования и семьи в вопросах воспитания, обучения и развития ребёнка. В процессе исследования был осуществлён информационный поиск и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме, выявлены педагогические условия для успешной организации детско-родительского проекта и эффективности его использования в процессе развития познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи.

«Метод проектов — это такая система обучения, которая предусматривает получение детьми знаний и умений в процессе выполнения системы постоянно усложняющихся практических заданий в совокупности с личным интересом ребёнка» [1, с. 37]. «Метод детско-родительских проектов как форма организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи представляет собой комплекс мероприятий, направленных на решение единой задачи, разрешение определённой проблемы. Особенность детско-родительского проекта заключается в том, что в проекте принимают участие дети, родители, педагоги» [2, с. 80]. Целесообразность использования метода детско-родительских проектов в дошкольном образовании основана на его огромном, но пока ещё недостаточно востребованном потенциале формирования познавательной и речевой активности у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи. Данный метод является уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых.

Рассматривая роль метода детско-родительских проектов в дошкольном обучении, можно определить его как образовательную технологию, нацеленную на приобретение детьми новых знаний в тесной связи с реальной практикой. Метод детско-родительских проектов является тем средством, которое позволяет отойти от традиционализма в обучении, для которого типичны пассивность воспитанников, отсутствие взаимодействия с родителями и активность педагога.

Ключевое место в организации детско-родительского проекта занимает образовательная среда. Качество образовательной среды позволяет поддерживать творческую активность детей и взрослых, активизировать их познавательную деятельность.

Содержание и педагогические условия организации детско-родительского проекта с детьми старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи во многом определяются возрастными особенностями детей шестого года жизни, их интересами и приоритетными направлениями развития, программными задачами обучения и воспитания. Для детей старшего дошкольного возраста наиболее интересными традиционно являются исследовательские, творческие и практико-ориентированные проекты, позволяющие реализовать стремление к совместной деятельности с товарищами, взрослыми, желание быть значимым и полезным, видеть свою роль в общей работе, получить ощутимый результат.

Основная функция метода детско-родительских проектов — наметить программу, подобрать средства дальнейших целевых действий. Технология проектирования начинается с ориентации на актуальную проблему дошкольника. Создавая детско-родительские проекты, всегда нужно помнить об основных требованиях к использованию проектного метода обучения. Процесс проектирования состоит из трёх этапов: разработка проектов, их реализация, анализ результатов. Обязательными составляющими проекта должны быть детская самостоятельность, сотворчество детей и взрослых, развитие познавательных навыков, умение применить полученные знания на практике. В основе любого проекта лежит проблема, для решения которой требуется исследовательский поиск.

Организация детско-родительского проекта с детьми старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач: организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических.

В соответствии с особенностями развития дошкольников на данном возрастном этапе, мотивами участия в детско-родительском проекте для них становятся: непосредственная связь проекта с жизнью, интересными событиями и необычными свойствами привычных предметов; наличие возможности работать в команде с родителями, сверстниками; возможность достичь объективно и субъективно значимого результата; нерасчленённость деятельности на образовательные области; широкий спектр видов деятельности; важность не только результата, но и процесса и способов его достижения; возможность действовать в своем темпе, выбирать формы взаимодействия; проявлять познавательную, творческую, деловую активность, самостоятельность; применять освоенные ранее знания и умения, опыт и компетенции [3].

В старшей группе учреждения дошкольного образования могут быть представлены все виды детско-родительских проектов: исследовательско-творческие, когда дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна; игровые с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы; практико-ориентированные, в которых дети собирают информацию и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн групп, витражи и др.); творческие, где оформление результата представлено в виде детского праздника, например, «Театральная неделя».

Заключение. Все виды детско-родительских проектов одинаково эффективны в процессе развития познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи. Метод детско-родительских проектов — один из самых действенных методов работы с детьми, соответствующий требованиям нового качественного образования, который позволяет ненавязчиво вовлечь родителей воспитанников в образовательный процесс в качестве активных участников. Важными результатами такой проектной деятельности становятся познание дошкольниками себя и окружающего мира, воплощение освоенных знаний и умений в реальные продукты, создание атмосферы общности интересов, эмоциональной поддержки и взаимопомощи в отношениях детей и родителей.

Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что он помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Такие качества способствуют дальнейшему успешному обучению детей в школе, развитию свободной творческой личности и делают образовательный процесс дошкольного учреждения открытым для активного участия родителей и других членов семьи.

Список цитируемых источников

1. *Виноградова, Н. А.* Образовательные проекты в детском саду : пособие для воспитателей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 208 с.
2. *Тимофеева, Л. Л.* Проектный метод в детском саду / Л. Л. Тимофеева. — СПб. : Детство-пресс, 2011. — 80 с.
3. *Штанько, И. В.* Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста / И. В. Штанько // Управление дошкол. образоват. учреждением. — 2004. — № 4. — С. 5—7.

В. Н. Шевченко

кандидат педагогических наук

Лаборатория сурдопедагогики Института специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, Украина

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Введение. Реформирование системы специального образования Украины предусматривает подготовку детей с нарушениями психофизического развития к интеграции в общее образовательное пространство. В связи с этим возникает потребность в обновлении содержания, организационных форм и технологий обучения на основе современных инновационных подходов, обеспечения психолого-педагогического сопровождения детей в учебном процессе.

В соответствии с законами Украины «Об образовании» (проект, 2016), «О внесении изменений в некоторые законы Украины об образовании по организации инклюзивного обучения» (2014), «О дошкольном образовании» (2015), «О физической культуре» (2015), одним из приоритетных направлений образовательного процесса в дошкольных учебных заведениях остается физическое воспитание детей.

В Украине в XXI веке начала активно формироваться и утверждаться необходимость лично ориентированного обучения, усиление заботы общества о человеке с особыми потребностями. Актуальность оптимизации здоровья и физического развития детей в условиях специальных дошкольных образовательных учреждений в современных социально-экономических условиях развития украинского общества стоит особенно остро. Вопросы совершенствования организации и содержания специального дошкольного образования, предоставление своевременной комплексной помощи детям с различными нарушениями развития, в том числе и с нарушениями слуха, имеют первостепенное значение для повышения качества обучения основам наук, своевременного оказания помощи, коррекционного обучения, физического развития [1, с. 238].

Основная часть. Современная сурдопедагогика исходит из того, что формирование личности ребёнка с нарушением слуха основывается на тех же закономерностях, что и у ребёнка с нормальным слухом. В соответствии с этим появилась потребность в разработке и обновлении учебно-методического обеспечения [5].

Согласно новой редакции Базового компонента дошкольного образования от 2012 года, была разработана Программа физического развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха [2]. Она основывается на общих закономерностях развития детей дошкольного возраста и сензитивных периодах в развитии их психических процессов.

Согласно программе, паспортный возраст не является надежным критерием определения реального уровня развития: дети одного паспортного возраста существенно отличаются между собой особенностями развития. Поэтому основным критерием структурирования материала программы выступает психологический возраст. В соответствии с этим в программе представлены возрастные периоды развития дошкольного детства (младший, средний и старший дошкольный возраст) и компетентность ребёнка в соответствии с каждым возрастом. Вместе с тем отсутствует деление по темам и количеству часов. Такая структура позволяет увидеть индивидуальную перспективу развития каждого ребёнка, проанализировать показатели развития в конце каждого возрастного периода.

Для эффективного формирования физического развития детей с нарушениями слуха важно, чтобы его содержание было тесно связано с игровой деятельностью как ведущей деятельностью детей дошкольного возраста [3, с. 273]. Поэтому в программе игровая деятельность проходит сквозь все возрастные периоды развития ребёнка. В ней используются физиологически оправданные, доступные и интересные детям с нарушениями слуха упражнения по ходьбе, бегу, прыжкам, лазанию, метанию, упражнениям с предметами и без них. Предполагается использование разнообразного гимнастического оборудования: гимнастической стенки, скамеек, лестниц, мостика-качалки и др. Разнообразие физических упражнений в сочетании с игровыми действиями вводит ребёнка в сферу реальных жизненных явлений. Благодаря этому он познаёт качества и свойства предметов, их назначение, способы использования, усваивает особенности отношений между людьми, правила и нормы поведения, познаёт самого себя, свои возможности и способности. Эта деятельность иным образом открывает пути познания мира, чем труд и обучение. В ней практическое, эффективное освоение действительности происходит раньше, чем получение знаний.

Особое место в программе занимают специальные коррекционные упражнения. Они направлены, главным образом, на тренировку функции равновесия, развитие мышц, формируют правильную осанку, мышцы свода стоп, развитие дыхания, нормализуют двигательную активность и координацию.

Содержание программы по физическому воспитанию должно равномерно распределяться на занятиях и усложняться в соответствии с годами обучения — от накопления двигательного опыта путём простейших движений с подражанием к целенаправленному обучению основным движениям и технике их выполнения, подвижным играм, тренировке двигательных качеств. Каждое занятие обязательно должно включать коррекционные упражнения [2, с. 167].

В течение всех лет обучения, в зависимости от того, насколько дети владеют языком, занятия сопровождаются языковой инструкцией. Она включает как слова, которые часто встречаются на других занятиях, так и словарь

специфический, обозначающий физкультурное оборудование и инвентарь, а также действия с ними [2, с. 162]. Программа рассчитана на выполнение её в полном объёме в условиях пребывания детей в дошкольном учреждении не менее четырёх лет, наличии необходимой материальной базы и соответствующей квалификации педагогов.

Одной из важнейших проблем дошкольной педагогики является понимание закономерностей развития ребёнка при организации воспитательного процесса. Дошкольный возраст является переломным моментом в развитии ребёнка и характеризуется важными изменениями многих функций организма, он является одним из критических этапов развития, от которого зависит вся дальнейшая жизнь. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы гармоничного развития личности, её физическое совершенство, основы здоровья, долголетия, формируется много двигательных навыков, развиваются физические качества (ловкость, скорость, сила). Своевременное и успешное формирование двигательной функции человека, особенно в дошкольный период жизни, имеет первостепенное значение для полноценного физического развития [1, с. 237].

Поскольку физическое воспитание детей с нарушениями слуха — одно из важных направлений коррекционно-педагогической работы, которое тесно взаимодействует со всеми другими сторонами воспитания и обучения, то правильная его организация создаёт основу для укрепления здоровья детей, развивает их активность, повышает работоспособность, становится базой для успешного проведения воспитательной и коррекционно-образовательной работы [2, с. 161].

Учитывая это, в дополнение к программе и в помощь учителю автором статьи были разработаны и апробированы Методические рекомендации по физическому развитию детей дошкольного возраста с нарушениями слуха [4]. Методические рекомендации разработаны с опорой на исследования Н. Байкиной (1991, 2003), Л. Б. Дзержинского (1997), Л. Д. Походка (1999), Ю. Круцевич (2003) и других исследователей, которые доказывают, что нарушение слуха является причиной целого ряда вторичных отклонений и, прежде всего, нарушения речи, что обуславливает усложнение процесса овладения всеми видами двигательных навыков. Всё это приводит к ухудшению работы функций и систем в организме ребёнка.

Методические рекомендации включают в себя специфику физического развития и воспитания детей с нарушениями слуха, ориентировочное планирование и конспекты занятий, умения и навыки, которыми должны овладеть дети в разный возрастной период, и список литературных источников. Данные рекомендации позволяют педагогам глубже понимать специфику развития детей с нарушениями слуха, планировать и разрабатывать занятия в соответствии с новыми образовательными тенденциями и основываются на том, что учебно-воспитательный процесс должен строиться в соответствии с потребностями личности и индивидуальных возможностях детей, росте их самостоятельности и творческой активности.

Заключение. В Украине разработано, апробировано и функционирует учебно-методическое обеспечение физического развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, что существенно помогает педагогам в работе с данной группой детей и расширяет их возможности.

Список цитируемых источников

1. *Бесседа, В. В.* До питання оцінки фізичної підготовленості дітей дошкільного віку : зб. наук. пр. / В. В. Бесседа, О. П. Романчук ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. — Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. — Вип. 19. — Ч. 2. — С. 237—238.
2. *Стежки у світ* : програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-liku.html>. — Дата доступу: 22.11.2016.
3. *Головчиц, Л. А.* Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. / Л. А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 161—167.
4. Методичні рекомендації «Фізичний розвиток дітей в умовах дошкільного навчального закладу» [Електронний ресурс] : інструктив. лист М-ва освіти і науки України від 16.08.2010 № 1/9-563. — Режим доступу: <http://itzo.gov.ua/doshkilna-osvita/normatyvno-pravova-baza-doshkilnoji-osvity/>. — Дата доступу: 22.11.2016.
5. *Сурдопедагогика* : учеб. для студентов высш. пед. заведений / под ред. Е. Г. Речицкой. — М. : ВЛАДОС, 2004. — С. 273.

УДК 376.1–056.34:372.3

Ю. В. Шевченко

Дошкольное учебное заведение «Ясли-сад комбинированного типа “Радуга”», Обухов, Украина

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Введение. Система украинского, как и ранее советского, образования долгие годы делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности наравне со здоровыми детьми. Сегодня мы понимаем, что дети с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) должны иметь равные возможности с другими детьми в получении образования. Поэтому существует потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст детям с ограниченными возможностями оптимальные условия

обучения. Необходимо принятие индивидуальности каждого ребёнка и создание ему таких условий обучения, которые необходимы для удовлетворения его особых потребностей [1, с. 83].

В Украине оказание помощи детям с ООП в развитии находится под контролем государства. В стране приняты законодательные и правовые акты, регулирующие оказание помощи всем лицам с ограниченными возможностями здоровья: Конституция Украины, законы «Об образовании» (1991, с изменениями), «О социальной защищенности инвалидов» (1991, с изменениями), «О государственной помощи семьям с детьми» (1992, с изменениями). Мероприятия по содействию интеграции детей с психофизическими нарушениями предусмотрены Указом Президента Украины «О национальной программе профессиональной реабилитации и занятости лиц с ограниченными физическими возможностями» (2001). Министерством образования Украины утвержден Государственный стандарт специального образования (2014), концепция «Специальное образование детей с особенностями психофизического развития на Украине на ближайшие годы и перспективу» (1996) и «Реабилитация детей с ограниченными физическими или умственными возможностями» (1998). Кроме этого в Украине принят закон «О внесении изменений к некоторым законам Украины об образовании в организации инклюзивного образования» (2014) и разработано инструктивно-методическое письмо Министерства образования Украины «Об организации деятельности инклюзивных групп в дошкольных учебных заведениях» (2015). Этими документами в Украине введено инклюзивное образование [2, с. 24].

Значительное влияние на развитие системы специальных учебных заведений, совершенствование их структуры, разработку методик ранней диагностики психического развития детей оказали работы психологов Л. Выготского, Е. Венгер, А. Запорожца, А. Киричука, Б. Корсунской, С. Максименка, Н. Морозовой, В. Синьова, В. Тарасун, Н. Ярмаченка и др. В течение последнего десятилетия исследования отечественных учёных, в частности В. Бондарь, Т. Евтухова, И. Иванова, А. Колупаева, В. Ляшенко, А. Столяренко, О. Таранченко, посвящены проблеме включения детей с ООП в обучение в общеобразовательные учебные заведения, их реабилитации и социализации, разработке системы инклюзивного образования [3, с. 128].

Основная часть. Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в образовательную систему и обеспечить их равноправие, а также создать условия, благоприятные для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие инвалидности, реализации личностного и интеллектуального потенциала, эмоционального, коммуникативного, физического развития всех детей [4, с. 106]. Главная задача — выявить индивидуальные положительные особенности каждого ребёнка, зафиксировать его умения, приобретенные за определённое время, наметить зону ближайшего развития, перспективу совершенствования приобретенных ребёнком навыков и умений, расширить его функциональные возможности. Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая помощь всем участникам образовательного процесса соответствующими специалистами.

Сегодня опыт реализации инклюзивной практики в дошкольных учреждениях Украины представлен в разных вариантах и находится на разных стадиях развития [5, с. 16—17].

Образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения, коррекцию и развитие личностных качеств и способностей детей. Включение детей с ООП в образовательный процесс дошкольного учебного заведения изменяет, прежде всего, установки взрослых относительно детей с ООП: у всех детей есть свои особенности. До сих пор мы в педагогической практике нивелировали эти особенности, поскольку управлять похожими детьми проще, чем разными. Особенности детей с ООП нивелировать невозможно, приходится изменять педагогическую практику и методики, чтобы профессионально решать проблемы образования таких детей вместе с другими. Но если мы начинаем создавать особые условия для детей с ООП, то нарушаем принцип равных прав для нормотипичных детей. Чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности [6, с. 156].

Сегодня в Украине для инклюзивного образования детей дошкольного возраста существуют следующие условия: детские сады компенсирующего вида — дети одной категории, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда; детские сады комбинированного вида — дети разных категорий и возрастной нормы, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда; детские сады, в которых созданы службы (служба ранней помощи, консультативный пункт) — дети разных категорий, специалисты, предметно-развивающая среда; массовые детские сады с группами кратковременного пребывания — дети разных категорий и специалисты.

Основная цель образовательного инклюзивного учреждения — обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями [7, с. 58—59].

Задачи инклюзивного детского сада: создание уютного, комфортного пространства для всех; создание среды, способствующей гармоничному развитию личности; формирование толерантного сообщества детей, родителей, персонала и социального окружения; создание педагогической системы, ориентированной на потребностях ребёнка и его семьи, когда не ребёнок «вписывается» в существующую систему образования, а сама система образования гибко учитывает приоритеты и возможности разных детей, организуя их в единое сообщество; формирование междисциплинарной команды, которая организывает образовательный процесс.

Деятельность специалистов разбивается на этапы в соответствии с решаемыми задачами [8, с. 89]. Методическое обеспечение инклюзивных групп выбирается в равной мере с ориентиром на детей с ООП, нормотипичных дошкольников и детей, опережающих возрастные нормативы.

В инклюзивном дошкольном учреждении создание перспективных, календарно-тематических планов воспитателей и специалистов производится с учётом как образовательной программы, так и индивидуального образовательного плана. Каждое мероприятие планируется с учётом индивидуальных особенностей детей, составляющих группу [8, с. 96].

Работа инклюзивных групп в дошкольном образовательном учреждении должна быть обеспечена рядом документов на основании Типового положения о дошкольном учебном заведении.

Заключение. Поиск оптимальных путей, средств, методов для успешной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями в общество — это задача всех и каждого. Помочь наполнить черно-белый мир ребёнка с ООП яркими и светлыми тонами можно только совместными усилиями при условии создания модели его психолого-педагогического сопровождения в системе непрерывного образования Украины.

Список цитируемых источников

1. *Зарецкий, В. К.* Десять конференций по проблемам развития особенных детей — десять шагов от инновации к норме / В. К. Зарецкий // Психол. наука и образование. — 2005. — № 1. — С. 83.
2. *Ярмошук, І.* Інклюзивне навчання в системі освіти / І. Ярмошук // Шлях освіти. — 2009. — № 2. — С. 24.
3. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупасва [та інш.] / за заг. ред. Л. І. Даниленко. — Київ, 2007. — С. 128.
4. *Ярская-Смирнова, Е. Р.* Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социолог. исследования. — 2003. — № 5. — С. 106.
5. *Фурьева, Т. В.* Педагогика интеграции детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации / Т. В. Фурьева // Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики : материалы I Всерос. конф., Красноярск, 15–16 окт. 2008 г. / под ред. А. В. Чистохина. — Красноярск : ИПК СФУ, 2008. — С. 16–17.
6. *Назарова, Н. М.* Перспективы развития специальной педагогики и специального образования. Общее и специальное образование : интеграция и дифференциация / Н. М. Назарова // Спец. педагогика. — М., 2002. — С. 156.
7. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго [и др.] // Психол. наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 58–59.
8. *Ратнер, Ф. Л.* Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов. — М. : ВЛАДОС, 2006. — С. 89–96.

УДК 159.9

Т. Е. Яценко,

кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ДИНАМИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМПАТИИ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Введение. Профессионально важной характеристикой личности специалистов основного образования вне зависимости от его уровней (дошкольное, общее среднее, высшее) выступает эмпатия. Особую значимость приобретает эмпатия для специалистов инклюзивного образования, учитывая необходимость психолого-педагогического сопровождения ими детей с особыми образовательными потребностями. Термин «обучающие с особыми образовательными потребностями» объединяет широкую категорию лиц, имеющих особенности в развитии, социальные, эмоциональные и физические особенности, требующие специального внимания, психолого-педагогической помощи, сопровождения, условий для раскрытия и расширения имеющегося потенциала (Г. Лефранко) [1]. Категория обучающихся с особыми образовательными потребностями достаточно широка: одаренные дети, билингвы, дети, относящиеся к культурным меньшинствам, дети с особенностями психо-физического развития, дети, находящиеся в неблагоприятных условиях, дети с трудностями в обучении и др. Эмпатия позволяет педагогам и психологам составлять объективное представление о психологическом пространстве личности детей с особыми образовательными потребностями (чувства, ценности, мысли, желания, потребности, межличностные предпочтения и др.) и, соответственно, проектировать конструктивные, развивающие воздействия на них. Эмпатия позволяет учитывать, а не подавлять индивидуальность указанной категории детей, выступает условием предупреждения их виктимизации.

Цель исследования — выявление сходства и различий в динамических и содержательных характеристиках эмпатии специалистов дошкольного и общего среднего образования [2]. Задачи исследования: определить различия в процессуальных и результативных составляющих эмпатии у педагогов дошкольного и общего среднего образования, практических психологов; установить характер взаимосвязи возраста и стажа профессиональной деятельности педагогов дошкольного и общего среднего образования, практических психологов с уровнем развития процессуальных и результативных составляющих эмпатии.

Основная часть. Методологические основания исследования составил многомерный социально-психологический подход к эмпатии М. Дэвиса, рассматривающий её в совокупности взаимосвязанных процессуальных (децентрация, способность к фантазии) и результативных (эмпатическая забота, личный дистресс) компонентов. Методы исследования: тестирование (опросник «Межличностный индекс реактивности» М. Дэвиса в адаптации Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской, Т. Д. Карягиной) и методы статистической обработки данных (однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ).

Выборка исследования представлена 72 респондентами: 33 учителя учреждений общего среднего образования, 18 воспитателей дошкольного образования, 21 практический психолог.

Рассмотрим сходство и различия в характеристиках процессуальных компонентов эмпатии. Вычисление апостериорного критерия Дункана в рамках однофакторного дисперсионного анализа для несвязанных выборок позволяет констатировать следующее. Имеют место статистически значимые различия в уровне децентрации у психологов и педагогов учреждений дошкольного ($D = 0,00006$) и общего среднего ($D = 0,0002$) образования. Способность психологов воспринимать, понимать, учитывать точку зрения другого человека статистически значимо выше, чем у педагогов. Данный факт можно объяснить наличием у психологов существенного опыта принятия роли другого человека в ходе оказания психологической помощи.

Показательно, что имеет место тенденция к различиям по указанной составляющей эмпатии у педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования ($D = 0,11$). Прослеживается тенденция к более высокому уровню децентрации у учителей, чем у воспитателей. Педагоги общего среднего уровня образования в большей степени склонны реконструировать эмоциональное состояние обучающегося на основе воображаемой постановки себя на его место, т. е. когнитивной децентрации, чем воспитатели. Рассматривая децентрацию как столкновение противоречивых точек зрения, побуждающее субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собственной познавательной позиции [1], можно предположить, что учителя общеобразовательных школ чаще сталкиваются с ситуациями выражения обучающимися иной, чем у педагогов, точки зрения, по сравнению с воспитателями, в то время как дети раннего и дошкольного возраста в значимой степени ориентируются на позицию взрослого человека вследствие недостаточного социального опыта. Учителя чаще, чем воспитатели, вынуждены преодолевать эгоцентрическую позицию, взаимодействуя с детьми.

Прослеживается тенденция к более высокому уровню проявления психологами способности к воображаемому переносу себя в мысли и чувства, действия других людей, в воображаемые ситуации на основе сочувствия, сопереживания, по сравнению с учителями ($D = 0,09$) и воспитателями ($D = 0,08$). При этом воспитатели и учителя статистически значимо не различаются уровнем развития данного компонента эмпатии. Вероятно, психологи чаще сталкиваются с необходимостью психологического анализа художественных произведений и фильмов, использованию данного метода в психопрофилактической и психокоррекционной работе. Как следствие, психологи, по сравнению с учителями и воспитателями, чаще постигают психологический мир героев художественных произведений, имеют представление о широком спектре возможных эмоциональных реакций и мотивов поведения разных людей в схожих ситуациях.

Проанализируем характеристики результативных компонентов эмпатии педагогов и психологов. Интересен тот факт, что учителя ($D_{y-пс} = 0,17$; $D_{y-в} = 0,29$), воспитатели ($D_{в-пс} = 0,7$) и психологи не различаются уровнем проявления эмпатической заботы. Они в равной степени, преимущественно на среднем уровне, стремятся оказывать помощь, поддержку другим людям, привлекать их для оптимизации эмоционального фона эмпатируемых. Следовательно, специалисты вне зависимости от уровня основного образования отличаются не просто эмоциональной чувствительностью, но и выраженным стремлением к оказанию действенной эмоциональной поддержки другим людям. Конечно, вопрос о степени ее компетентности остается при этом открытым.

Способность к регуляции эмпатического дистресса статистически значимо выше у психологов, чем у педагогов учреждений дошкольного ($D = 0,000057$) и общего среднего ($D = 0,000196$) образования. Педагогам преимущественно свойственен низкий уровень эмпатического дистресса. Воспитатели дошкольного образования и учителя в равной степени подвержены заражению негативными переживаниями эмпатируемых. Педагогам недостает умения дистанцироваться от эмоциональных переживаний детей. Как следствие этого, наблюдаются различные неконструктивные способы борьбы с раздражением, тревогой, беспокойством, возникающих в связи со столкновением с негативными эмоциональными реакциями детей: игнорирование, обесценивание переживаний детей, оказание формальной поддержки и помощи, руководствуясь эгоистической мотивацией (прекращение неприятной для себя ситуации взаимодействия со «страдающим» ребёнком).

Установлены динамические характеристики эмпатии специалистов дошкольного и общего среднего образования. Существуют обратная взаимосвязь между стажем профессиональной деятельности учителей и уровнем децентрации ($r = 0,19$; $p = 0,03$). Чем выше стаж профессиональной деятельности, тем в меньшей степени учителя стремятся посмотреть на ситуацию глазами обучающегося и понять мотивы его поступков. Аналогичная тенденция выявлена в отношении связи возраста учителей и уровня децентрации ($r = 0,15$; $p = 0,09$). Можно полагать, что возникающие с увеличением стажа работы профессиональные деформации приводят к стереотипности профессиональных действий учителей и снижают необходимость обращения к социальной перцепции для постижения внутреннего мира обучающихся, один из механизмов которой — децентрация. Стаж профессиональной деятельности и возраст учителей не влияют на стремление проявлять эмпатическую заботу и прибегать к воображению, к имеющемуся опыту постижения внутреннего мира литературных героев для лучшего понимания эмпатируемого.

Возраст не является значимым фактором изменения уровня процессуальных и результативных компонентов эмпатии воспитателей, в то время как стаж профессиональной деятельности оказывает позитивное влияние на развитие фантазии ($r = 0,29$; $p = 0,03$) и готовность проявлять эмпатическую заботу ($r = 0,37$; $p = 0,006$). Данный факт можно обосновать тем, что по роду своей деятельности воспитатели часто читают художественные произведения воспитанникам, анализируя совместно с ними характер и поведение главных героев. Стаж профессиональной деятельности не определяет изменений в уровне децентрации воспитателей и способности к регуляции эмпатического дистресса ($p > 0,05$).

Существует обратная взаимосвязь между возрастом психологов и способностью к оказанию эмпатической заботы ($r = 0,51$; $p = 0,00$). С увеличением возраста уменьшается готовность психологов к проявлению сопереживания и сочувствия клиентам. Данный факт может быть обусловлен профессиональным выгоранием или профессионализацией эмпатии, связанной с осознанием виктимизирующего воздействия чрезмерного выражения сочувствия и сопереживания (позитивное подкрепление позиции «жертвы»). В то же время стаж профессиональной деятельности не является значимой переменной, вызывающей изменения в уровне процессуальных и результативных составляющих эмпатии.

Заключение. Наиболее оптимистичные уровневые характеристики процессуальных и результативных компонентов эмпатии присущи психологам. Учителя и воспитатели статистически значимо не различаются содержательными характеристиками эмпатии, за исключением децентрации (более низкий уровень диагностирован у воспитателей). Возраст выступает более значимым фактором изменения уровня компонентов эмпатии у психологов, чем стаж профессиональной деятельности. У воспитателей наблюдается обратная тенденция: стаж профессиональной деятельности менее значим для развития эмпатии по сравнению с возрастом. Для учителей отмечена примерно равная значимость стажа профессиональной деятельности и возраста для позитивной динамики процессуальных и результативных компонентов эмпатии.

Список цитируемых источников

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. — Ростов н/Д : ФЕНИКС, 1998. — 512 с.
2. Развитие эмпатии в социономических профессиях : РГНФ : проект № 15-26-01007, БРФФИ : проект НИР. — № Г15Р-028.

УДК 796.011

Д. В. Арнольд, О. Н. Дивисенко, О. В. Шило
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

УТРЕННЯЯ ГИМНАСТИКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Физкультура и спорт, как известно, эффективно способствуют формированию здорового образа жизни, включающего и выполнение правил личной гигиены, и режим дня, и организацию рационального питания. Поэтому важно своевременно начинать физическое воспитание ребёнка. Как считают современные авторы, начиная занятия физкультурой после 3 лет, родители уже опоздали с началом физического воспитания ребёнка [1, с. 125]. Однако физическое развитие ребёнка в возрасте от 3 до 6 лет позволяет заинтересовать его занятиями спортом и научить основным навыкам и принципам физической культуры.

Занятия физкультурой усиливают компенсаторные возможности организма, повышают его сопротивляемость. Оздоровительный бег, гимнастические упражнения, лыжи, велосипед, плавание — все эти средства обладают высокой степенью воздействия на организм, поэтому требуется контролировать интенсивность нагрузок на детей при оздоровительных занятиях.

Основная часть. Важным аспектом оздоровительной физкультуры являются самостоятельные занятия с детьми в домашних условиях, в семейной обстановке, направленные на оздоровление и закалывание детей. Физическая активность является одним из самых могучих средств предупреждения заболеваний, укрепления защитных сил организма. Ни одно лекарство не поможет ребёнку так, как последовательные и систематические занятия физкультурой.

В последнее время отмечается огромный рост популярности оздоровительных физических упражнений. Никогда люди так не увлекались различными формами оздоровительной физкультуры всей семьёй, как это происходит сегодня. Привычной картиной становятся семьи, в полном составе занимающиеся бегом, лыжами, закалыванием, «моржеванием» и другими видами оздоровительной физкультуры [2].

Утренняя гигиеническая гимнастика благотворно действует на весь организм ребёнка, оказывает большое оздоровительное и воспитательное влияние. Как правило, дети охотно занимаются утренней гимнастикой вместе с родителями, главное — контролировать интенсивность нагрузки с учётом возраста и физического развития малыша, а также постоянно проявлять выдумку и время от времени менять используемые упражнения. Утреннюю гимнастику с детьми желательно проводить на свежем воздухе, если это невозможно, например в городе, занятия необходимо проводить в хорошо проветренном помещении при температуре воздуха 16—17°C. Для упражнений, выполняемых сидя или лёжа, необходимо иметь гимнастический коврик. Для начала занятий утренней гимнастикой не требуется никакой подготовки: поднимитесь сами, разбудите малыша (если не он разбудил вас), откройте форточку или окно, включите музыку и, пожалуйста, набирайтесь бодрости, сил и здоровья.

Рекомендуется совмещать занятия утренней гимнастикой с закалывающими процедурами, воздушными ваннами: заниматься можно босиком, использовать минимум одежды, стесняющей движения. При выполнении ребёнком упражнений нужно научить его, а затем постоянно контролировать правильное дыхание: малыш должен дышать глубоко, ровно и спокойно, делая полный выдох. В большинстве упражнений имеются указания, когда делать вдох, а когда выдох. Также необходимо следить, чтобы ребёнок не делал лишних движений в суставах, например, сгибание колен при выполнении движений для туловища.

При занятиях можно использовать готовые комплексы упражнений, а можно составлять их самостоятельно. Упражнения подбираются с таким расчётом, чтобы в них принимали участие основные мышечные группы и системы детского организма. Примерная схема комплекса утренней гимнастики должна быть такова: 1) ходьба (на месте или в движении); 2) упражнения для мышц шеи, рук и плечевого пояса; 3) упражнения для мышц туловища и живота; 4) упражнения для мышц ног (приседания и прыжки); 5) упражнения общего воздействия с участием мышц ног и рук (махи, выпады вперед, в стороны); 6) упражнения силового характера; 7) упражнения на расслабление; 8) дыхательные упражнения.

Во время занятий утренней гимнастикой с ребёнком следует избегать упражнений, связанных с натуживанием. При подборе упражнений особое внимание необходимо уделять их доступности для ребёнка и разнообразию.

Комплексы упражнений рекомендуется менять в зависимости от заинтересованности ребёнка раз в месяц, начиная постепенно заменять отдельные составляющие через три недели начала занятий по данному комплексу.

Эффективность утренней гимнастики с детьми возрастает, если в неё включены упражнения с предметами: гантелями (0,3—0,5 кг), гимнастической палкой, скакалкой, мячом и т. д. До и после утренней гимнастики, 2—3 раза в неделю, подсчитывайте пульс ребёнка. Если после занятий он не превышает 100—110 ударов в минуту, то всё в порядке. Утренняя гимнастика не только «пробуждает» организм, но и оказывает определённый тренирующий эффект. После неё можно предложить ребёнку легкий бег, а затем рекомендуется принять водные процедуры.

Заключение. Утренняя гимнастика и занятия плаванием в учреждении дошкольного образования являются важным компонентом двигательного режима. Они вовлекают весь организм ребёнка в деятельное состояние, углубляют дыхание, усиливают кровообращение, содействуют обмену веществ, повышают жизнедеятельность организма и дают высокий оздоровительный эффект. Кроме того, ежедневное выполнение определённых комплексов физических упражнений способствует совершенствованию двигательных способностей у детей, развивает физические качества (сила, ловкость, гибкость), улучшает работу координационных механизмов, способствует приобретению знаний в области физической культуры.

Утренняя гимнастика и плавание являются неотъемлемым организующим моментом в режиме дня учреждения дошкольного образования и важной составной частью физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками.

Список цитируемых источников

1. Филиппова, С. О. Физическое воспитание и развитие дошкольников / С. О. Филиппова ; под ред. С. О. Филипповой. — М. : Академия, 2007. — 224 с.
2. Осокина, Т. И. Физическая подготовка в детском саду / Т. И. Осокина. — М. : Инфра-М, 2004. — 120 с.

УДК 373.2:793.4/7

В. С. Бальцевич

Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время проблеме безопасности жизнедеятельности уделяется пристальное внимание. В современных условиях данная проблема является одной из самых актуальных. Каждый человек — и взрослый, и ребёнок — в любой момент может оказаться в чрезвычайной ситуации. Даже самая обычная обстановка может стать опасной, если не знать правил поведения. Самыми незащитными в таких ситуациях оказываются дети дошкольного возраста, которым свойственна большая подвижность, любознательность, непоседливость. В связи с этим обучение детей дошкольного возраста основам безопасности жизнедеятельности является актуальной педагогической проблемой.

Основная часть. В настоящее время можно говорить о том, что сформировалась новая образовательная область «Безопасность жизнедеятельности», которая призвана готовить обучаемых во всех типах учебных заведений к безопасной жизни в реальной окружающей среде. Проблема безопасности жизнедеятельности уделяется пристальное внимание, преимущественно в содержании комплексных и парциальных программ для дошкольных учреждений Российской Федерации.

Анализ комплексных программ «Детство», «Истоки», «Радуга» показывает, что в них наряду с задачами охраны и укрепления здоровья детей выдвигаются требования формирования у детей дошкольного возраста знаний по обеспечению личной безопасности и умению осуществлять данные правила в повседневной жизни. Вместе с тем представленные задачи находятся в разных разделах программы, не отражают всех компонентов безопасного поведения ребёнка (в частности, недостаточно рассмотрены бытовые опасности), основной акцент сделан на старший дошкольный возраст [1, с. 8—11].

Вопросы привития навыков безопасности детям отражены в научных трудах Н. Н. Авдеевой, Л. П. Анастасовой, К. Ю. Белой, Г. К. Зайцева, В. Н. Зимониной, О. Л. Князевой, Л. А. Кондрькинской, И. Ю. Матасовой, Р. Б. Стёркиной, Л. Г. Татарниковой, Л. Ф. Тихомировой, Т. Г. Хромцовой. Безопасность жизнедеятельности — область научно-практической деятельности, направленная на изучение общих закономерностей возникновения опасностей, их свойств, последствий их влияния на организм человека, основ защиты здоровья и жизни человека, среды его обитания от опасностей, а также на разработку и реализацию соответствующих средств и методов, создание и поддержание здоровых и безопасных условий жизни и деятельности человека.

В учебной программе дошкольного образования вопросы безопасности жизнедеятельности рассматриваются, начиная со второго года жизни в образовательной области «Ребёнок и общество». Особое внимание обращается на формирование представлений о правилах безопасного поведения дома, на улице, в природе; безопасности при пользовании колющими и режущими орудиями ручного труда, лекарственными и бытовыми препаратами; пользовании спичками, электрическими и газовыми бытовыми приборами, общении с незнакомыми людьми, бездомными животными [1, с. 10; 3].

В период дошкольного детства дети включены в различные виды деятельности: игровую, трудовую, познавательную, деятельность общения. Но главное значение в этот период играет игра как ведущий вид детской деятельности. Ведущее положение игры определяется не количеством времени, которое ребёнок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности и определяет направления психического развития, а также обуславливает формирование возрастных новообразований, в ходе которых зарождаются и развиваются другие виды деятельности. Игра способствует выражению потребности в активности и познании, помогает удовлетворить детскую любознательность, вовлечь ребёнка в активное освоение окружающего мира, овладеть способами познания связей между предметами и явлениями. Игра для дошкольника — способ познания окружающего мира.

В образовательном процессе учреждений дошкольного образования используются различные виды игр. Особое место принадлежит дидактической игре, как разновидности игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях воспитания и обучения детей [2, с. 186]. В психолого-педагогической науке вопросы использования дидактических игр изучались рядом исследователей (В. Н. Аванесова, Л. А. Венгер, А. К. Бондаренко, Е. И. Удальцова, А. А. Смоленцева). В настоящее время определено место дидактических игр в образовательном процессе учреждения дошкольного образования, установлены их функции, определены особенности дидактических игр, разработано содержание игр по различным направлениям работы с детьми, методы и приёмы руководства. Дидактические игры разнообразны по своему содержанию, игровому материалу, игровым действиям, познавательной деятельности.

Рассмотрев и проанализировав различные классификации дидактических игр, изучив содержание образовательной области «Ребёнок и общество» по безопасности жизнедеятельности в учебной программе дошкольного образования [3], нами были модифицированы, разработаны и подобраны дидактические игры, объединённые в следующие группы:

– направленные на расширение и углубление представлений по безопасности жизнедеятельности, которые выявляют знания о правилах дорожного движения, о пожарной безопасности, о пользовании электроприборами, о правилах общения с незнакомыми людьми, о правилах «общения» с животными;

– направленные на воспитание безопасного отношения к собственной жизни и жизни окружающих (безопасная модель поведения, оценка сложившейся ситуации, нахождение безопасного выхода из сложившейся ситуации).

Содержание дидактических игр для детей 5—6-го и 6—7-го годов жизни разработано нами в соответствии с Учебной программой дошкольного образования и включает следующие темы: «Мой помощник — телефон» (пользование телефонами в экстренных случаях); «Я и другие люди» (общение с незнакомыми людьми дома и на улице); «Пешеход на улице» (правила дорожного движения); «Пожар» (правила пожарной безопасности); «Домашние помощники» (пользование бытовыми приборами); «Животные дома и на улице» (общение с животными дома и на улице, в том числе с бездомными).

Использование данных дидактических игр в воспитательно-образовательном процессе учреждения дошкольного образования позволит не только сформировать у детей первоначальные представления о безопасности жизнедеятельности, но и будет способствовать пониманию значимости безопасного поведения для охраны своей жизни и здоровья, а также жизни и здоровья окружающих.

Заключение. В дошкольном возрасте у детей закладываются первоначальные представления об основах безопасной жизнедеятельности. Педагог на личном примере учит детей поведению в той или иной ситуации, учитывая при этом возрастные особенности и уровень развития детей дошкольников, а также использует игру, как ведущий вид детской деятельности и оптимальный метод взаимодействия взрослого и ребёнка. Включение игры в процесс обучения даёт возможность детям легче усваивать новый материал, более эмоционально воспринимать и оценивать происходящее, формировать осознанно-правильное отношение к проблеме безопасности жизнедеятельности.

Список цитируемых источников

1. Комарова, И. А. Научно-методические основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста / И. А. Комарова // Пралеска. — 2015. — № 7. — С. 8—11.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб., 2005.
3. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО : Аверсэв, 2013. — 416 с.

А. В. Беленькая,
доктор педагогических наук, профессор
Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

О РАЗВИТИИ ЧУВСТВА РАВНОВЕСИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Введение. Классическая педагогическая наука говорит о необходимости развития у детей раннего и дошкольного возраста сенсорного восприятия и, соответственно, органов чувств, отвечающих за это развитие. Речь, как правило, идёт о пяти классических чувствах: зрении, слухе, обонянии, чувстве вкуса, осязании. О значении этих чувств говорил ещё Аристотель, живший в 384—322 годах до нашей эры. Однако наука движется вперёд, и уже в конце XIX — начале XX века Ч. Шерингтон, М. Мерло-Понти, Р. Штайнер заговорили о том, что количество чувств, при помощи которых человек воспринимает окружающий мир, намного больше. К ним, кроме пяти названных, относятся: витальное чувство (чувство жизни), чувство движения, равновесия, чувство теплоты, чувство речи, восприятие сообщаемых мыслей и восприятие чужого «Я». Как отмечает доктор В.-М. Ауэр, из всех областей чувств три последние особенно мало исследованы [1, с. 13]. Таким образом, вопрос развития чувственной сферы ребёнка по-прежнему остается актуальным.

В данной статье речь пойдёт о чувстве равновесия, которое оказывает значительное влияние не только на физическую сферу ребёнка, его умение владеть своим телом, но и на нравственно-волевую, от которой значительным образом зависит качество жизни каждой личности. Цель статьи — обратить внимание взрослых (педагогов и родителей) на необходимость использования в повседневной жизни ребёнка и образовательном процессе детского сада упражнений и подвижных игр, направленных на развитие чувства равновесия. Задачи статьи автор видит в раскрытии возможностей влияния на формирование у ребёнка дошкольного возраста уверенности в себе, спокойствия, самообладания, способности включаться в коллективные виды деятельности, а также умение ценить поддержку других через развитие, посредством игровой деятельности и специальных физических упражнений, чувства равновесия. В процессе исследования были использованы методы наблюдения, беседы с детьми, педагогический эксперимент.

Основная часть. Физическое и психическое здоровье человека является самым главным природным ресурсом человечества в целом и каждого отдельного индивида в частности. В основе здоровья и любой деятельности человека лежит движение. А природа ребёнка дошкольного возраста тем более требует постоянного движения. Но реалии современной жизни свидетельствуют о том, что двигательная активность детей становится всё меньшей. Врачи и педагоги бьют тревогу по этому поводу. Так, по утверждению В. В. Гориневского, ограничение двигательной активности ребёнка противоречит биологическим потребностям растущего организма, отрицательно сказывается на физическом состоянии и двигательных функциях, приводит к задержке умственного развития [2]. Малоподвижный образ жизни семьи и чрезмерная опека ребёнка взрослыми приводит не только к недостаточной двигательной компетенции, но и к недостатку общения со сверстниками, отсутствию чувства товарищества, развитию чувства неуверенности в себе. Если с такими основными движениями, как ходьба и бег, дело обстоит более-менее благополучно, то прыжки, лазание (ползание, подлезание, перелезание), метание и равновесие тихо исчезают из жизни дошкольников. Детям постоянно запрещают прыгать, лазать по деревьям, ходить по брёвнам, доскам, тротуарной бровке, сдерживая их желание и интерес к такому виду деятельности.

Известно, что к основным регуляторам равновесия специалисты относят мышечный и вестибулярный аппарат. Природа распорядилась таким образом, что дети интуитивно стремятся к развитию и мышечной силы, и вестибулярного аппарата. Удовольствие, полученное от катания на качелях, кружения, прыгания на одной или двух ногах, побуждает детей вновь и вновь повторять эти действия. В результате постоянного движения ребёнок становится крепче, сильнее, успешно развивается физически. Но наряду с физическим развитием взрослые должны заботиться о моральном развитии малышей, формировании системы ценностей, с которыми они будут жить.

Равновесие — достаточно сложное чувство, которое даёт ребёнку возможность почувствовать не только собственное тело, но и дружескую поддержку, руку помощи (опоры) в трудной ситуации, успех как результат совместных усилий, уверенность в себе. На значение чувства опоры ребёнку должен указать взрослый. Далее ребёнку предлагается самому определить, что или кто может служить ему опорой при выполнении сложных (или новых) физических упражнений либо других действий. Так, с детского возраста закладывается и развивается понимание ценности дружбы, поддержки, взаимопомощи.

Обучая детей ходьбе в равновесии, мы сначала предлагаем им пройти по нарисованной на земле (полу) прямой узкой дорожке, верёвочке, канату. Поначалу сделать это достаточно трудно. Но предложите ребёнку руку помощи, он легко справится с заданием. В детском саду мы предлагали детям помогать друг другу при ходьбе по канату или верёвке. В результате они не только овладели навыком ходьбы в равновесии, но и убедились, что поддержка за руку с одной стороны — хорошо, а с двух сторон — отлично! Можно не только идти, но даже бежать. На начальном этапе обучения дети нуждались в физической поддержке, далее их удовлетворяло просто присутствие товарища рядом. Мы отмечали, что овладение навыком в таком случае происходит быстрее и лучше, дети

чувствуют себя увереннее, эмоционально реагируют на собственные успехи и не менее эмоционально на успехи других. Для формирования чувства равновесия у дошколят мы поэтапно использовали игры и игровые упражнения на удержание устойчивой позы в статическом положении («Замри!», «Море волнуется», «Балерины и оловянные солдатики», «Аист на охоте»); удерживание равновесия во время перемещения по прямой («Пройди по тропинке», «Через речку»); сохранение равновесия во время перемещений между предметами («Полоса препятствий», «Быстрый Заяц и хитрый Лис», «Лабиринт»); удерживание равновесия во время перемещений на изменённой площади опоры: доске, скамейке, бревне, положенными прямо и под углом («Муравьишки», «Спасатели», «Пройди через болото»). Ширина пособий (доски, скамейки, бревна) с возрастом детей постепенно уменьшалась и к старшей группе составляла всего 10 см. Высота постепенно увеличивалась от 10 до 40 см.

Во время ходьбы по канату, который был положен на полу, сначала мы учили детей выполнять движение индивидуально. Затем усложняли задание — предлагали пройти по канату, ведя за собой за руку товарища, потом небольшую группу детей, затем всю группу. Канат клали по кругу и зигзагообразно. Таким образом, ведущему легко было видеть тех, кто идёт за ним. Ребёнок мог увеличить или замедлить темп движения, если видел, что кто-то из ребят чувствует себя неуверенно и не попадает в такт движения всей группы.

Мы отметили, что упражнения в равновесии очень нравятся детям именно в групповом исполнении. Они позволяют воспитывать чувство ответственности за других, развивают эмпатию, умение синхронизировать свои движения с движениями других детей. В дальнейшем эти чувства и умения закрепляются и помогают ребёнку налаживать контакты с людьми: видеть их, слышать, понимать, взаимодействовать и достигать запланированного результата. В первую очередь это отражается на успешности в разных видах деятельности каждого ребёнка и взаимоотношениях в группе детей в целом.

Заключение. Физическое чувство равновесия способствует формированию психического равновесия человека. Не случайно говорят, что всякий облик есть форма некоторого содержания. Между гармонией физического тела и равновесием духовным, стрессоустойчивостью существует тесная взаимосвязь. Поэтому чувство равновесия необходимо развивать с детства. В дальнейшем оно проецируется на психическую сферу человека и даёт ему спокойствие, уверенность, независимость, помогает быть сильнее любой ситуации. Дружеская и приятная обстановка в ходе игр и игровых упражнений в равновесии для детей дошкольного возраста способствует формированию физического и психического здоровья ребёнка и выступает одним из основных условий устойчивого психосоциального прогресса личности.

Список цитируемых источников

1. Ауэр, В.-М. Миры чувств. Развивать чувства, воспитывать восприятие, учиться с радостью / В.-М. Ауэр ; пер. с нем. Д. Корнилова. — Київ : Наирі, 2016. — 336 с.
2. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М. : Академия, 2000. — 480 с.

УДК 373.2:37.013

А. В. Бормотова

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лиды», г. Лиды

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕШИХ ПРОГУЛОК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ

Введение. Одной из основных задач общества и государства является обеспечение уровня здоровья детей, воспитание физической культуры личности [1]. В учреждениях дошкольного образования проводится целенаправленная работа по формированию физических качеств: ловкости, быстроты, силы, гибкости, выносливости. Для этого используются различные формы и методы работы.

Из всех форм организации физического воспитания пешие прогулки позволяют объективно спрогнозировать постепенное увеличение нагрузки [2]. Пешие прогулки не только формируют физические качества, совершенствуют у воспитанников в возрасте 5—6 лет умение переносить накопленный двигательный опыт в самостоятельную двигательную и игровую деятельность, но и являются подготовительным этапом к будущим путешествиям по родным просторам.

Основная часть. Развитие у детей физических качеств быстроты, ловкости, выносливости не может осуществляться само по себе, без напряжений скелетно-мышечной системы. Физические нагрузки необходимы ребёнку: они способствуют формированию всех органов и систем, созданию тех резервов прочности организма, которые и определяют меру крепости здоровья. В пеших прогулках важно предусмотреть оптимальные физические нагрузки, которые должны увеличиваться постепенно с учётом здоровья и двигательной подготовленности детей. Одной из задач пеших

прогулок является совершенствование движений в естественных природных условиях, обогащение двигательного опыта детей. Разнообразие движений, используемых ребёнком в своей деятельности, является важным показателем не только его двигательного, но и общего развития.

Время пеших прогулок в учреждениях дошкольного образования регламентируется распорядком дня. Необходимо посоветоваться с врачом и родителями, чтобы подобрать для каждого ребёнка оптимальную нагрузку, которая отвечает уровню его физического развития, особенностям работоспособности и реакции на нагрузку [3]. Пешие прогулки состоят из равнозначных, взаимосвязанных между собой частей: дороги до места стоянки, отдыха и игр на стоянке, дороги обратно. Первая часть похода несёт в себе основную нагрузку, поэтому необходимо предусмотреть всё до мелочей. Прежде всего, определить виды движений, их чередование, меру сложности в зависимости от цели маршрута.

Ходьба — самый привычный и естественный способ передвижения человека. Она представляет собой сложный комплекс движений, включающих в работу до 56% всей мускулатуры тела, причём основная нагрузка падает на наиболее крупные мышцы ног. Это обстоятельство делает ходьбу хорошим оздоравливающим и тренирующим средством. Не зря во все времена считалось, что ходоки имеют здоровое сердце и лёгкие. Нагрузочная и эффективная ходьба имеет свои особенности. Надо учить детей ходить размашистым и пружинящим шагом со свободными движениями рук, передвигаясь с равномерной скоростью.

Во время походов можно устраивать специальные «учебные» переходы «походным» шагом [2]. Руководителю физического воспитания, воспитателю в процессе ходьбы необходимо обращать внимание на осанку, качество движений, туловище надо держать прямо, без напряжения, смотреть вперёд, а не под ноги. Следить необходимо за дыханием: пока ребёнок дышит носом, нет необходимости беспокоиться о физических перегрузках. Как только начинается дыхание через рот — нагрузку надо снижать. Важно обращать внимание на поведение и настроение каждого, так как капризы, раздражительность, вялость могут свидетельствовать о наступающем утомлении. В этом случае надо поддержать ребёнка, взять его за руку, сменить темп, вид движения. Если утомление наблюдается у нескольких детей, нужно делать остановку на 1—2 минуты. Как показывает опыт, детей утомляет чаще всего однообразие и монотонность движений. Чтобы этого избежать, следует периодически менять способы передвижения. Например, предложить детям пробежать с горки, пойти по узкой тропинке, часть пути пройти быстрее или, наоборот, замедлить движение. Более выносливым детям можно предложить пробежать вперёд до условленного места и там подождать остальных. Это приучает детей к самостоятельности, даёт выход их активности, проявлению двигательных способностей: выносливости, быстроты, ловкости.

Кратковременный отдых по дороге к стоянке устраивается через каждые 10—20 минут движения. Если есть возможность, дети присаживаются на брёвнах, скамейках, прислоняются к деревьям. В отдельных случаях выбирается сухое место, расстилаются коврики, дети усаживаются на них на 3—5 минут. В это же время проводятся кратковременные наблюдения. Например, если дети остановились под дубом, они «изучают» его: измеряют толщину обхватом рук, пытаются дотянуться до нижней ветки, увидеть небо сквозь крону; рассматривают выступающие корни, гладят ствол рукой, прислоняются к нему щекой, называют цвет коры, толстых и тонких веток, листьев; закрыв глаза, прислушиваются к звукам. Хорошо полюбоваться панорамой луга, неба. Полезно всматриваться вдаль, пытаясь определить объект по силуэту (дом, берёзка, животные на лугу) [2].

Совместные игры и упражнения организуются тогда, когда дети отдохнули, у них появилась потребность в общении. Не нужно стремиться к тому, чтобы непременно все дети принимали участие в играх. Можно предложить различные знакомые ребятам игры, например, «Цветы и ветерок», где дети выбирают для себя название цветка, обращаются к ведущему — ветерку: «Здравствуй, ветерок! Угадай наше имя». Ветерок отвечает: «Здравствуйте, цветы!» — и начинает перечислять названия цветов. Как только он угадает название, дети разбегаются, а ведущий их ловит. При повторении игры выбирается другое название цветка, а также меняется способ бега: спиной вперёд, «галопом», на носках, на внешней стороне стопы, теми же движениями пользуется и ведущий. В игре «Прыгни дальше» двое игроков садятся на землю друг против друга и упираются ногами. Остальные играющие прыгают через их ноги поочередно, стараясь прыгнуть как можно дальше. Те игроки, чьи прыжки окажутся наименьшими, заменяют сидящих на земле. В игре «Ручейки и озеро» дети строятся друг за другом по 4—6 человек, руки кладут на пояс или на плечи впереди стоящему — это ручейки. По сигналу: «Ручейки бегут!» — дети бегут каждый в своей колонне за ведущим. По сигналу: «Озеро» — каждая команда, взявшись за руки, образует круг — озеро. Выигрывает команда, которая быстрее построила круг. При повторении игры дети бегут с высоким подниманием колен, в полуприседе; ведущим становится замыкающий, и «ручейки» бегут в обратном направлении (бег спиной вперёд). В игре «Послушные кони» дети изображают коней, используя по своему усмотрению наиболее выразительные движения, внимательно слушают и точно выполняют команды: кони бегают по лугу, высоко поднимая колени, касаясь ими ладоней рук, бьют копытами, щиплют траву, валяются на земле, бегут к водоёму, пьют воду из речки. С интересом и желанием воспитанники организуют игру «Подарки от берёзы». Педагог называет какой-либо признак берёзы или другого дерева, дети должны выбрать те, которые относятся к берёзе. За правильный ответ выдается «подарок от берёзы» — фишка. Далее детям предлагается подарить берёзе красивое, доброе слово, загадку, пословицу, сказать, почему им берёза нравится, почему они её любят. За каждый ответ получают по фишке. В конце подсчитывается их количество у каждого из детей.

Учитывая то, что дошкольникам доступно освоение элементов ориентирования, можно научить их определять стороны горизонта по компасу, а также по отдельным приметам. Эта работа проводится как на стоянке, так и в пути.

Завершающим этапом пеших прогулок является обратный путь. Следует учесть, что дети утомлены обилием впечатлений, физическими нагрузками, поэтому выбирается короткая дорога. Дети идут в свободном темпе,

движения разнообразны, однако бег и прыжки лучше исключить. Кратковременный отдых можно использовать для того, чтобы подчеркнуть наиболее яркие моменты, закрепить полученные впечатления.

Каждый выход на природу необходимо увязывать с разными видами деятельности. Принесённые из похода «дары природы» дети могут использовать на занятиях, в театрализованных представлениях, рисовании, аппликации, в дидактических, подвижных, сюжетно-ролевых играх.

Необходима оценка результативности каждой пешей прогулки — это поможет увидеть все плюсы и минусы организации прогулок в целом и способствовать их совершенствованию. За критерии оценки принимаются настроение и самочувствие детей. Важно, с какими впечатлениями дети вернулись из похода. Они обсуждают между собой увиденное, рассказывают о нём, пересказывают, как преодолевали сложности, были ловкими, выносливыми. Самостоятельные игры детей на тему похода — один из самых главных показателей яркости их впечатлений. Необходимо оценить двигательные умения детей, то, как удаётся тому или иному ребёнку использовать знакомые движения в необычной обстановке природных условий. В каждом походе предусматривается определённая физическая нагрузка. Основным объективным показателем её — частота пульса. Педагоги измеряют пульс у двоих-троих детей (физически наименее подготовленных) перед походом и после него. Если нет существенной разницы в показателях, значит, нагрузка физиологически доступна данным детям.

В нашем городе есть парк, сквер, озеро, Курган славы, памятник Ф. Скарыне, Лидская крепость, сквер городского дворца культуры. Они своеобразны, неповторимы и могут стать прекрасным объектом для наблюдений и частью маршрута. Целесообразно приглашать родителей воспитанников для совместных пеших прогулок. Каждая пешая прогулка должна стать эмоционально значимым событием в жизни детей.

Заключение. Организуя пешие прогулки, можно обеспечить не только формирование физических качеств, таких как ловкость, быстрота, сила, гибкость, выносливость, но и, благодаря естественным природным условиям обогатить сенсорный чувственный опыт детей и, самое главное, укрепить здоровье детей. Ведь именно в дошкольном детстве закладывается фундамент формирования физических качеств, к вершине которых человек поднимается всю жизнь.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО : Аверсэв, 2013. — 416 с.
2. Дедулевич, М. Н. Сто тропинок, сто дорог : пособие для педагогов дошкол. учреждений / М. Н. Дедулевич. — Минск : Нар. асвета, 2000. — 136 с.
3. Организация летней оздоровительной работы с детьми в дошкольных учреждениях [Электронный ресурс] : метод. рекомендации для работников органов управления образованием, дошкол. учреждений, заведующих дошкол.-школ. отделениями поликлиник, работников органов и учреждений санитарно-эпидемиологической службы : утв. М-вом здравоохранения Респ. Беларусь от 04.04.2002, М-вом образования Респ. Беларусь от 02.04.02. — Режим доступа: <https://clck.yandex.ru>. — Дата доступа: 28.12.2016.

УДК 373

С. А. Дерман

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОЗДОРОВЛЕНИЕ ВОЗДУШНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Сохранение здоровья детей и профилактика заболеваний напрямую зависят от особенностей эколого-природной среды. Большинство исследователей считает, что среда учреждения дошкольного образования оказывает огромное влияние на здоровье, самочувствие, настроение и работоспособность детей и взрослых, на процесс обучения и воспитания ребёнка. Следовательно, она должна быть экологически безопасной и способствовать успешной педагогической деятельности.

Вопросам организации эколого-развивающей среды в учреждении дошкольного образования с использованием комнатных растений и ознакомления с ними детей дошкольного возраста посвящены работы Н. Н. Кондратьевой, М. М. Марковской, С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой, В. Г. Фокиной и др.

Основная часть. Оздоровление воздушной среды закрытых помещений человеку помогают осуществлять комнатные растения. В каждом учреждении дошкольного образования есть эти природные объекты, интересные для изучения. Это живой материал, который можно весьма успешно использовать для образования и воспитания круглый год. Комнатные растения — это растения, выращиваемые в комнатных условиях, независимо от их биологических особенностей, происхождения и декоративных качеств. Они создают благоприятный климат, уют, комфорт, улучшают санитарно-гигиенические условия, выделяют кислород и фитонциды, поглощают углекислый газ, имеют лекарственное значение, а также воспитательно-образовательное значение [1].

Грамотно подобранные и расставленные растения хорошо сказываются на эмоциях и здоровье детей, вызывают радость, снимают усталость. К тому же все растения создают свежесть, смягчают сухой воздух в помещении.

Это особенно важно в отопительный период. Учёными доказано, что в комнате с растениями количество вредных микроорганизмов уменьшается в два раза.

Для помещений учреждения дошкольного образования большое значение имеют растения, выделяющие фитонциды — лёгкие, натуральные вещества, которые обладают бактерицидными свойствами. Известно, что вдыхание фитонцидов некоторых растений благотворно действует на психику, нормализует сердечный ритм, улучшает обменные процессы. У детей, находящихся в атмосфере летучих выделений растений, увеличиваются защитные силы организма, нормализуются процессы возбуждения и торможения в коре больших полушарий, повышается работоспособность, выносливость при физических нагрузках. Подтверждением этому факту служат и эксперименты новосибирских учёных, которые провели исследования воздуха в одном из городских учреждений дошкольного образования. В помещениях были размещены специально подобранные растения, вырабатывающие фитонциды (хлорофитум, алоэ, бегония, аспарагус). Оказалось, что содержание микроорганизмов в воздухе этого учреждения дошкольного образования было на уровне, сопоставимом с воздухом стерильных помещений в учреждениях здравоохранения [2].

Мы знаем, что малыши очень чувствительны к разным инфекциям, они часто переносят и распространяют бактерии и вирусы. Растения с фитонцидными свойствами улучшают воздушную среду в группах. Такими свойствами обладают алоэ, толстянки, аукуба японская. Выделяя в воздух фитонциды, они помогают детям не заразиться сезонными простудными заболеваниями [3].

Традесканция способна очищать воздух помещения от пыли и токсинов, выделяемых строительными материалами и мебелью. Сансевиера очень неприхотлива и способна выживать практически во всех условиях, поэтому у своих хозяев она повышает адаптационные способности и устойчивость к простудным, вирусным и прочим заболеваниям. Также она способна инактивировать вредные вещества и бактерии, которые находятся в атмосфере помещения. Присутствие в помещении сансевиеры способствует повышению иммунитета.

Научные эксперименты, проводимые с домашними растениями, выявили самого активного поглотителя вредных веществ в помещении — *хлорофитум*. Несколько растений способны почти полностью очистить помещение в 20 м² за 24 часа. Хлорофитум может поглощать такие вещества, как угарный газ, формальдегид (вещество, выделяемое новой мебелью из древесно-стружчатых плит), аммиак, никотин, ацетон. Различные патогенные бактерии и микробы, живущие в воздушном пространстве, также боятся хлорофитума.

Гармоничное сочетание в стеблях, цветах и листьях более 500 разновидностей органических веществ отличает герань огромным количеством полезных свойств. Известно, что растение впитывает в себя яды, канцерогены, освежает и очищает застоявшийся воздух. Герань борется с анаэробными бактериями, такими как стафилококки и стрептококки. Герань избавляет от бессонницы, невротозов и некоторых других заболеваний нервной системы. Плющ очищает воздух и успешно борется со спорами плесневых грибов, тем самым спасая нас от аллергии. Драцена обладает способностью очищать микроклимат в помещении, успешно нейтрализуя такие вредные вещества, как толуол, бензол, формальдегид и др. Существуют растения, летучие выделения которых губительно влияют на синегнойную палочку и патогенный стафилококк, это — гибискус и фикус карликовый. Папоротники также борются с вредными микроорганизмами и прекрасно увлажняют воздух, что особенно важно зимой в отапливаемых помещениях.

Выращивая растения в уголке живой природы, необходимо помнить, что процесс выделения фитонцидов зависит и от температуры воздуха. Так, повышение температуры окружающего воздуха до 20—25°C способствует возрастанию концентрации этих соединений в 1,8 раза. Понижение температуры воздуха отрицательно сказывается на выделении растениями летучих веществ. Значительное ослабление фитонцидной активности происходит и при физиологической депрессии, вызванной, например, дефицитом влаги, низким уровнем питания. Таким образом, зная зависимость интенсивности образования фитонцидов от состояния и условий выращивания растений, можно контролировать этот процесс [3].

Кроме того, многие растения уголка живой природы являются мощными биоэнергетическими стимуляторами. Учёными доказано, что такие растения, как аспарагус, папоротник, плющ, традесканция, хлорофитум, развивают коммуникабельность. Аралия, аукуба японская, драцена, монстера, филодендрон усиливают интеллектуальную деятельность, а юкка, драцена, толстянка, фикус развивают силу воли [4].

Заключение. Фитонцидные растения в интерьере дошкольного образовательного учреждения имеют большое значение. Летучие выделения высших растений являются биологически активными веществами и подавляют микробный фон атмосферы. Следовательно, чтобы улучшить микробиологические условия в помещениях можно размещать специально подобранные комнатные растения, обладающие выраженными фитонцидными свойствами. Это позволит создать в интерьере учреждения дошкольного образования оздоровительные фитомодули из фитонцидных комнатных растений.

Список цитируемых источников

1. Формирование знаний у детей старшего дошкольного возраста о лекарственных свойствах комнатных растений [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2014/04/08/formirovanie-znaniy-u-detey-starshego-doshkolnogo>. — Дата доступа: 23.12.2016.
2. Полезные для здоровья комнатные растения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://1000-receptov.ru/dom/kakie-komnatnyie-rasteniya-poleznyi-dlya-zdorovya.html>. — Дата доступа: 23.12.2016.
3. Комнатные растения, запрещённые и разрешённые в детском саду [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rasteniya-lecarstvennie.ru/14307-komnatnye-rasteniya-zapreshchennye-i-razreshennye-v-detskom-sadu.html>. — Дата доступа: 23.12.2016.
4. Полезные свойства комнатных растений [электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vashechudo.ru>. — Дата доступа: 23.12.2016.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРОЕКТА

Введение. Проблема формирования, сохранения и укрепления здоровья детей, физического развития воспитанников в настоящее время рассматривается как фактор национальной безопасности, приоритетное направление социальной политики государства [1, с. 8]. Данная проблема актуализирована в инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Приоритетные направления деятельности учреждений системы дошкольного образования в 2016/2017 учебном году»: сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья воспитанников [1, с. 9]. Задача сохранения и укрепления здоровья воспитанников является особо приоритетной в деятельности санаторных детских садов. Решение названной проблемы приобретает первостепенную актуальность и значимость, что обусловлено рядом причин:

- требованиями нормативных правовых документов, ориентирующих на создание в санаторных детских садах целостной системы по образованию, оздоровлению и реабилитации воспитанников, имеющих различные заболевания на основе комплексного медико-педагогического сопровождения;
- необходимостью организации образовательного процесса по физической культуре и жизнедеятельности воспитанников с учётом специфики их заболеваний и рекомендаций медицинских работников;
- важностью внедрения научно обоснованных здоровьесберегающих технологий и методик в образовательный процесс санаторного детского сада.

Физическое воспитание является основой здоровьесберегающего процесса и представляет собой определённую оздоровительную систему. В последние годы активизировалась разработка проблемы создания здоровьесберегающей системы в учреждениях образования (Н. К. Смирнов, М. Г. Кошман). Значимость и необходимость научно-практического решения проблемы совершенствования физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении подчёркивались в ряде исследований (В. А. Шишкина, Л. Д. Глазырина, Т. Ю. Логвина, Ю. В. Боковец, М. Н. Дедулевич).

Основная часть. Одним из важнейших направлений совершенствования качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования является разработка и внедрение в педагогическую практику научно-методического обеспечения дошкольного образования [2, с. 3]. В государственном учреждении образования «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» создана система физического воспитания, основной задачей которой является оздоровление детей с использованием всего арсенала средств и методов традиционной физической культуры, физиотерапии при обязательном учёте индивидуальных особенностей организма каждого ребёнка. Разработана и успешно функционирует система физкультурно-оздоровительной работы, которая включает состояние здоровья, физическое развитие и физическую подготовленность детей. Физкультурно-оздоровительная система организована на диагностической основе, что позволяет определить индивидуальную программу медико-психолого-педагогического сопровождения ребёнка. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, научно-методическое обеспечение дошкольного образования осуществляют организации, реализующие научно-методическое обеспечение дошкольного образования, учреждения дошкольного образования, иные учреждения образования, реализующие образовательную программу дошкольного образования [3, с. 154].

Государственное учреждение образования «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» является площадкой, на базе которого внедряется республиканский экспериментальный проект по теме «Апробация программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду». Данный проект позволит проверить результаты научного исследования в сфере дошкольного образования: определить эффективность программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в практике работы санаторных детских садов — инвариантного содержания физкультурных занятий (игровых, сюжетных, интегрированных, тематических, учебно-тренировочных) и занятий в бассейне, инвариантного содержания утренней и корригирующей гимнастики, инвариантного содержания закаливающих процедур.

Реализация экспериментального проекта по апробации программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду способствует у воспитанников формированию сознательного и ценностного отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни, расширению диапазона функциональных возможностей организма, закаливанию организма, повышению его защитных сил и сопротивляемости, улучшению показателей физического и моторного развития; у педагогических работников — целенаправленному применению разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду, актуализации профессиональных знаний и умений по проблеме внедрения современных здоровьесберегающих методик и технологий в образовательный процесс санаторного детского сада.

Экспериментальный проект представляет собой экспериментальную систему, включающую в себя цель, задачи, структуру, содержание, критерии, показатели, условия реализации программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду с воспитанниками.

Целью работы нашего педагогического коллектива является реализация образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду с воспитанниками от 3 до 7 лет.

В учреждении дошкольного образования организована работа по выполнению планов экспериментальной деятельности: проводятся мероприятия в соответствии с программой экспериментальной работы санаторных детских садов, ведутся дневники экспериментальной работы.

Эффективность содержания программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду заключается в том, что он соответствует социальному заказу, образовательным стандартам, учебной программе дошкольного образования, задачам образовательной области «Ребёнок и физическая культура», практической составляющей, требованиям учебной программы дошкольного образования. Данный проект содержит системность в изложении, структурность построения, наличие ведущего здоровьесберегающего компонента, соответствует сложности, объёму содержания и результатов деятельности возрасту, возможностям, состоянию здоровья воспитанников, отведённому времени, а также удовлетворяет потребность родителей в современном здоровьесберегающем содержании физического воспитания воспитанников.

Заключение. Мониторинг процесса и промежуточных результатов экспериментальной деятельности показывает результативность данного научно-методического обеспечения:

1) наблюдается положительная динамика здоровья воспитанников, увеличивается индекс здоровья воспитанников, совершенствуются двигательные навыки и умения воспитанников, согласно разработанным авторами проекта критериям;

2) повысилась готовность педагогов к проведению экспериментальной деятельности:

- 80% педагогов ориентируются в структуре и содержании программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду;
- 100% педагогов применяют критерии и показатели оценки эффективности разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду;
- 100% участников экспериментального проекта выстраивают партнёрские отношения с родителями, направленные на формирование образовательного запроса, связанного с показателями здоровья воспитанника, оценкой программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду как личностного и социально значимого продукта для сохранения и развития здоровья воспитанников;
- 90% педагогов владеют способами осуществления маркетинговой деятельности по созданию ресурсной базы санаторного детского сада и формированию его бренда посредством использования разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду.

Учитывая вышеизложенное, в современном учреждении дошкольного образования необходимо осуществлять внедрение новых подходов в целях совершенствования физкультурно-оздоровительной работы, используя современные научные разработки.

Список цитируемых источников

1. Давыдович, А. Здоровье и физическое развитие воспитанников : проблемы и пути решения / А. Давыдович // Пралеска. — 2016. — № 6. — С. 8.
2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2014/2015 учебному году // Зб. нармат. дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. — 2014. — № 15.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. — Мозырь : Белый ветер, 2011. — С. 154.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Формирование основ здорового образа жизни подрастающего поколения, начиная с самого раннего возраста, является приоритетным направлением деятельности учреждений дошкольного образования на современном этапе.

Основная часть. Общеизвестно определение понятия «здоровье» на современном этапе не существует. Определение в педагогическом словаре свидетельствует о том, что здоровье — состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений; представляет собой не только биологическую, но и социальную категорию, т. е. здоровье — это состояние полного телесного, душевного и социального благополучия. Здоровье является личной и общественной ценностью. Формированием у человека установки на сохранение и поддержание собственного здоровья занимается новая отрасль знания, получившая название валеология — наука о здоровье [1, с. 44]. Одним из самых действенных факторов здоровья является здоровый образ жизни (далее — ЗОЖ). По мнению В. А. Шишкиной, ЗОЖ рассматривается с двух позиций: как фактор здоровья, полноценного развития ребёнка и как главное условие формирования у него навыков здорового поведения. В качестве основных компонентов ЗОЖ выступают с четко заданными правилами выполнения следующие: эколого-гигиенические условия, психологический комфорт, рациональный распорядок дня, оптимальная двигательная активность, закаливание, каждый из которых одновременно является «подсистемой» целостного образовательного процесса в детском учреждении [2, с. 32].

Данные научных исследований свидетельствуют о том, что здоровье человека зависит на 10% от медицины, на 20% — от экологии, близко к 20% — от наследственности и на 50% — от условий и способа жизни. Способ жизни понимается как представление о том, как жить, не болея (умения и навыки ухода за телом, организация собственной жизни по режиму, сбалансированное питание, закаливание, физические упражнения, умение устанавливать позитивные взаимоотношения, управлять своими эмоциями) [3, с. 157]. По данным Всемирной организации здравоохранения, отклонения в здоровье на 50—70% происходят по причине неправильного образа жизни, в котором во многом повинно воспитание человека, поэтому проблема здоровья детей находится в центре медицинских, педагогических работников, психологов, родителей и всего общества в целом. Рассматривая проблему здорового образа жизни детей дошкольного возраста в педагогическом аспекте, следует отметить, что в учреждениях дошкольного образования республики создаются условия для обеспечения социально-психологического благополучия, эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребёнка в процессе общения со сверстниками и взрослыми. Средствами здоровьесбережения выступают: создание адаптивной среды, межличностные отношения, содержание учебной программы дошкольного образования, методы и формы воспитания и обучения, стиль взаимоотношений педагогов и детей [4, с. 115].

Здоровьесбережение в учреждениях дошкольного образования обеспечивает сохранение и укрепление здоровья воспитанников, реализуется с учётом их личностных особенностей, индивидуальных особенностей, детских интересов и предпочтений в содержании и видах деятельности в ходе воспитания и обучения. Оценка качества здоровьесберегающей системы осуществляется в соответствии с критериями качества дошкольного образования воспитанников в дошкольных учреждениях, представленных в образовательных стандартах дошкольного образования. Построение образовательного процесса с ориентацией на личность ребёнка закономерным образом содействует его благополучной жизнедеятельности, а значит, здоровью [4, с. 116].

Основные принципы организации здоровьесберегающей системы в учреждении дошкольного образования представлены в учебной программе дошкольного образования. Однако в условиях вариативности дошкольного образования расширился круг использования современных образовательных и оздоровительных технологий, интересных, ярких и привлекательных методик. Всё это можно, безусловно, отнести к числу достижений. Но вместе с тем акцент на интеллектуальное развитие детей, обеспечение большого спектра образовательных услуг сверх базового компонента, работа на результат, исходя из запросов родителей, без надлежащего учёта физического и эмоционального состояния ребёнка неизменно приводит к чрезмерной нагрузке на детский организм. При этом не в полной мере удовлетворяются двигательные потребности дошкольников, не обеспечивается их психологическое благополучие — нарушается система здоровьесбережения в учреждении дошкольного образования [5, с. 50].

Результативность оздоровительной работы во многом зависит от умения прогнозировать оздоровительный эффект с учётом исходного уровня здоровья каждого ребёнка, физиологических возможностей его организма, бытовых условий, резервов оздоровительно-образовательной системы. Элементы поэтапного прогнозирования индивидуального уровня здоровья вполне реальны в условиях учреждения дошкольного образования и доступны педагогу. В обсуждаемой проблеме следует обратить внимание на один весьма важный аспект — здоровье педагога, которое является профессиональной ценностью, фактором успеха не только оздоровительной работы с детьми, но и образовательного процесса в дошкольном учреждении. В обозначенном контексте здоровье взрослых

пока не является предметом широкого обсуждения и только начинает включаться в круг обсуждаемых вопросов.

По мнению В. А. Шишкиной, основными положениями, которые необходимо включить в перечень приоритетных, в образовательном процессе являются:

1) наивысшей обязанностью педагогов и родителей является ответственность за состояние здоровья детей, обеспечение единых подходов к созданию здоровьесберегающей среды жизнедеятельности, овладение основами оздоровительного воспитания;

2) оздоровительная работа должна выступать не частью, а общей направленностью всего педагогического процесса. Положительную динамику индивидуального уровня здоровья детей следует считать одним из главных показателей работы дошкольного учреждения;

3) ведущая роль в сохранении и формировании здоровья детей принадлежит физкультурно-оздоровительной работе, поэтому важно целенаправленно повышать статус физической культуры как средства развивающего оздоровления;

4) в каждом дошкольном учреждении необходима своя система физического воспитания, разработанная на основе базисной образовательной программы с учётом особенностей здоровья детей, специфики внутренних условий, запросов родителей;

5) для оценки оздоровительной работы целесообразно использовать критерии, наглядно демонстрирующие динамику индивидуальных показателей здоровья детей, и отказаться от усреднённых;

6) необходима вдумчивая самообразовательная работа педагогов по организации оздоровительно-развивающей работы с детьми [2, с. 24].

Педагоги учреждений дошкольного образования на современном этапе должны быть ответственны не только за здоровье воспитанников, но и наряду с высокими знаниями, крепким здоровьем, оптимизмом и физической работоспособностью должны быть сами здоровыми людьми и, безусловно, вести активный здоровый образ жизни. Для изучения состояния вопроса на практике нами был проведён опрос в ряде базовых учреждениях дошкольного образования. По мнению большинства педагогов, формирование ЗОЖ у детей необходимо начинать с раннего возраста, воспитатели называют основные слагаемые понятия здорового образа жизни, указывают на значение ЗОЖ как условия физического, психологического и социального благополучия человека. Указывается также на роль семьи и дошкольных учреждений в формировании навыков ЗОЖ у детей дошкольного возраста, имеют значение знания о здоровьесберегающих образовательных технологиях, формах и методах работы по формированию основ ЗОЖ у детей разного возраста. Вместе с тем не все педагоги владеют полным спектром знаний о проблемах ЗОЖ детей дошкольного возраста, роли физической культуры как условия и средства формирования навыков ЗОЖ у детей, осознают личную ответственность за состояние здоровья своих воспитанников, видят в полной мере резервы повышения двигательной активности в режиме дня детей в учреждении дошкольного образования, не способствуют укреплению собственного здоровья, имеют чёткие позиции по собственному оздоровлению.

Определённая часть педагогов не осознаёт значимости физической культуры как важнейшего фактора своего здоровья, не систематически занимается оздоровительными видами физических упражнений. Не все педагоги владеют самооценкой профессионального мастерства в области оздоровительного физического воспитания, методами прогнозирования и анализа конечных результатов в индивидуальном и групповом процессах физического воспитания.

Заключение. Вопросы формирования ЗОЖ детей дошкольного возраста остаются приоритетными. Здоровьесберегающее направление процесса обучения и воспитания детей дошкольного возраста, валеологическое самообразование педагогов в условиях учреждений дошкольного образования являются важной социальной задачей.

Список цитируемых источников

1. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2000. — 176 с.
2. *Шишкина, В. А.* В детский сад — за здоровьем : пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошкол. образования / В. А. Шишкина. — Минск : Зор. верасень, 2006. — 184 с.
3. *Макаренко, Л. В.* О проблемах сохранения жизни и укрепления здоровья дошкольников / Л. В. Макаренко, Н. Н. Щербакова // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Л. Н. Воронечкая [и др.]; под общ. ред. Л. Н. Воронечкой, Т. В. Поздеевой. — Минск : БГПУ, 2012. — С. 157—159.
4. *Кислякова, Ю. Н.* Здоровьесберегающая система как фактор развития воспитанников в учреждениях дошкольного образования / Ю. Н. Кислякова // Дошкольное образование : история и современность : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: А. Н. Касперович [и др.]; под общ. ред. А. Н. Касперовича. — Минск : БГПУ, 2015. — С. 114—116.
5. *Борисевич, И.* Мотивация — на здоровье / И. Борисевич, Е. Жолук // Пралеска. — 2013. — № 8. — С. 50—68.

ОРГАНИЗИЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблема сохранения и укрепления здоровья детей является актуальной и приобретает всё большую масштабность. Фундамент здоровья закладывается в дошкольном возрасте, поэтому учреждению дошкольного образования отводится системообразующая роль в интеграции усилий медицинских работников, педагогов и семьи. Долгое время состояние здоровья детей рассматривалось как результат неблагоприятного воздействия социально-экономических, экологических и ряда других факторов. Однако, как показывают исследования, не менее значимо отрицательное воздействие на здоровье ребёнка комплекса педагогических факторов. Научно-методическое обеспечение данной проблемы имеет в основном разноаспектный теоретический характер, вместе с тем подчёркивается важность создания в каждом учреждении дошкольного образования адаптивной здоровьесберегающей системы как одного из условий сохранения и укрепления здоровья ребёнка.

Основная часть. Анализ состояния здоровья воспитанников государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Лида» (ДЦРР) показал, что при одинаковых санитарно-гигиенических и экологических условиях, питания, медицинском обслуживании в дошкольных группах наблюдается разная заболеваемость. Изучение проблемы показало, что оздоровительный потенциал, заложенный в учебной программе дошкольного образования и методиках, используется разными педагогами по-разному, поэтому для решения выявленных затруднений необходимо было выстроить систему дальнейших действий. Организация работы по созданию здоровьесберегающей системы привела нас на позиции системного подхода.

Здоровьесберегающая система ДЦРР представляет собой интегрированное полисистемное образование, адаптированное к изменяющимся условиям и обеспечивающее всем субъектам образовательного процесса их устойчивое развитие [1, с. 61]. Одной из составляющих здоровьесберегающей системы является физкультурно-оздоровительная работа, которая направлена на оснащение предметно-развивающей среды, гигиенически рациональную организацию распорядка дня и образовательного процесса, организацию оптимальной двигательной активности детей, физического воспитания, координацию деятельности педагогических и медицинских работников, организацию закаливания, обучение детей основам здорового образа жизни (ЗОЖ) и формирование у них позитивных установок на здоровье. Содержание различных форм физкультурно-оздоровительной работы варьирует с учётом конкретных возможностей и поставленных задач.

Одной из форм работы являются физкультурные занятия, решающие в комплексе оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Процесс обучения носит индивидуально-дифференцированный и вариативный характер. В учреждении практикуется проведение физкультурных занятий на свежем воздухе, утренней гимнастики и физкультурных занятий, направленных на расширение функциональных резервов жизнеобеспечивающих систем. В совместной деятельности с детьми проводятся разнообразные подвижные и спортивные игры, физкультминутки, различные виды гимнастик, упражнения по профилактике плоскостопия и нарушений осанки, физкультурные паузы, спортивные праздники и досуги. Традиционными стали дни и недели здоровья [1, с. 82].

Для стимулирования самостоятельной двигательной активности детей создана развивающая среда, являющаяся своеобразной формой саморазвития ребёнка в области здоровья и физического развития. Оборудован физкультурный зал, имеются два бассейна, один из которых для плескания детей летом на улице, спортивная площадка. В группах созданы физкультурные уголки, в которых находятся пособия для профилактики плоскостопия, «дорожки здоровья», помогающие разнообразить виды физических упражнений и профилактическую работу с детьми, индивидуальные коврики для физических упражнений, которые применяются в оздоровительной работе с детьми в течение дня, разнообразное оборудование для дыхательной гимнастики, игры по ЗОЖ. При оснащении «Зимнего сада» и уголков природы в группах учитывалась их оздоровительная направленность. Комнатные растения подобраны таким образом, чтобы уголок природы стал не только объектом наблюдения, но и объектом здоровья (здесь присутствуют хлорофитум и каланхоэ, поглощающие вредные химические вещества из воздуха, а также алоэ и герань, лимонное дерево, выделяющие фитонциды).

Организовать образовательный процесс как здоровьесберегающий позволяет использование возможностей интеграции различных видов деятельности, форм и методов работы, нацеленных на развитие и саморазвитие ребёнка. Все занятия проводятся в игровой форме, содержание разных видов деятельности в течение недели связано единым сюжетом или темой. В совместную деятельность с детьми включены формы работы по приобщению к здоровому образу жизни, которые параллельно с физическим развитием обучают детей основам культуры здоровья.

Для оздоровления детей применяются различные виды закаливания. Особенность организации закаливания заключается в том, что оно максимально индивидуализировано. Исходя из имеющихся ресурсов, в качестве основных средств закаливания используются естественные природные факторы: воздух, вода, солнечный свет. Система эффективных закаливаний включает в себя: хождение по «дорожкам здоровья», хождение босиком, полос-

кание рта, мытьё рук, пребывание детей на свежем воздухе, плескание детей летом в уличном бассейне, плавание в бассейне, использование пульсирующих температур, игры с водой. Виды закаливающих процедур и их интенсивность согласовываются с медицинскими работниками.

В содержание адаптивной здоровьесберегающей системы ДЦРР включена медико-гигиеническая работа, в основе которой лежит интеграция профилактического и организационного направления, педагогического и физически-формирующего воздействия на ребёнка специфическими и неспецифическими средствами. Педагогами и медицинскими работниками реализуется комплекс лечебно-профилактических и оздоровительных мероприятий.

Проведение лечебно-профилактических мероприятий, осуществляющихся с учётом специфики заболеваний каждого ребёнка, его возрастных и индивидуальных особенностей, перенесённого заболевания в соответствии с планом организации лечебно-профилактических мероприятий, индивидуальным маршрутом оздоровления ребёнка.

Профилактическое направление работы включает в себя своевременное обеспечение благоприятного течения адаптации через предупреждение острых заболеваний, проведение мер по профилактике и распространению инфекционных заболеваний, организации щадящего режима для детей с ослабленным здоровьем, с тяжелой формой адаптации.

Разнообразные лечебно-профилактические мероприятия, наряду с активно проводимой разносторонней санитарно-просветительной работой, позволяют своевременно провести коррекцию возникающих отклонений и максимально использовать все доступные средства для достижения главной цели — формирование, сохранение и укрепление здоровья детей.

В целях оптимизации здоровьесберегающей системы проводится работа по повышению профессионального роста сотрудников, направленная на их профессиональное становление, развитие и саморазвитие. Система методической учёбы включает разнообразные формы, ориентированные на осознание, апробацию и творческую интерпретацию инновационных проектов и технологий. Проведение цикла консультаций, семинаров, педагогических советов, открытых просмотров, взаимопосещений, встреч со специалистами по актуальным вопросам, лекториев, смотров-конкурсов позволяют решить проблемы координации взаимодействия медицинского персонала и педагогического коллектива.

С уверенностью можно сказать, что ни одна, даже самая лучшая здоровьесберегающая система не сможет дать полноценных результатов, если она не реализуется в содружестве с семьёй. Установление доверительного контакта с родителями, учёт их предложений в отношении питания, профилактических и оздоровительных мероприятий, сна и прогулок, а также активное участие семьи и дошкольного центра в жизнедеятельности друг друга, взаимное обогащение опыта воспитания и обучения детей позволяют достичь положительных результатов во взаимодействии.

В практике работы с родителями широко используются такие формы, как консультации, родительские собрания, беседы, тематические выставки, анкетирование, родительские клубы. Наиболее эффективными признаны педагогические практикумы, диспуты, общение на форуме учреждения, встречи со специалистами, выпуски периодических журналов для родителей и педагогов «Растём вместе», семейных газет, плакатов.

Заключение. Построение здоровьесберегающей системы позволяет скоординировать и повысить персональную ответственность всех субъектов образовательного процесса, определить условия и факторы, приводящие к потере здоровья детей в период их нахождения в учреждении дошкольного образования. Необходимо обеспечить проведение постоянного мониторинга организации работы по охране и укреплению здоровья детей, внедрить в практику работы более оптимальные для учреждения здоровьесберегающие и здоровьесформирующие технологии, способствующие повышению положительного отношения детей к физическим упражнениям, играм и закаливающим процедурам, к правилам личной гигиены и к здоровью в целом.

Список цитируемых источников

1. Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2010. — Сер. 5 «Дошкольное образование». — Вып. 3. — 118 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СИСТЕМА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Введение. Проблема охраны жизни и укрепления здоровья детей всегда была и остаётся приоритетной в деятельности каждого учреждения дошкольного образования. Воспитатели дошкольного образования вкладывают много сил и энергии в образовательный процесс, так как хотят видеть воспитанников успешными во всём. А успешен ребёнок будет только тогда, когда он здоров.

Стоит задуматься над тем, почему в учреждениях дошкольного образования одного региона с одинаковой экологией, питанием, медицинским обслуживанием, методическим обеспечением, хорошими гигиеническими условиями уровень здоровья детей разный. Может, причина кроется не только в состоянии здоровья и физического развития воспитанников, а в различии подходов к организации здоровьесберегающего образовательного процесса [1, с. 4]?

Цель нашей работы — обоснование актуальности проблемы сохранения и укрепления здоровья дошкольников посредством создания оптимальной здоровьесберегающей системы, как одного из условий обеспечения качества дошкольного образования. Задачи: раскрыть основные направления работы по здоровьесбережению в учреждении дошкольного образования; познакомить педагогов с опытом работы по внедрению здоровьесберегающих технологий в оздоровлении часто и длительно болеющих детей.

Основная часть. Учреждение дошкольного образования может стать важнейшим звеном воспитания здорового подрастающего поколения посредством создания соответствующей системы здоровьесбережения и при условии, что здоровьесберегающий образовательный процесс будет направлен на обеспечение физического, психического и социального благополучия каждого ребёнка.

Работа воспитателя дошкольного образования с использованием здоровьесберегающих технологий в ходе образовательного процесса — одна из важнейших задач дошкольного образования, планомерное и систематическое внедрение которых в учреждении дошкольного образования будет успешным при условии создания лично ориентированной модели организации жизнедеятельности ребёнка. Это позволит отслеживать изменения в здоровье и в развитии каждого воспитанника, а также отдельно взятой группы на протяжении пребывания в учреждении дошкольного образования. Это даст основание делать выводы о результативности и эффективности проводимых мероприятий по сохранению здоровья, о целесообразности используемых форм и методов работы.

Учреждения дошкольного образования, действуя на основе нормативной правовой базы в области дошкольного образования, осуществляют оценку качества дошкольного образования на основе критериев и показателей, утверждённых Министерством образования Республики Беларусь. Выделены следующие компоненты качества дошкольного образования воспитанников: качество услуг учреждения дошкольного образования на рынке образовательных услуг; качество здоровьесберегающей системы в учреждении дошкольного образования; качество образовательного процесса; качество условий образовательного процесса [2, с. 5].

В государственном учреждении образования «Санаторный ясли-сад № 9 г. Сморгони» сложилась целостная система по оздоровлению и реабилитации часто и длительно болеющих детей, где воспитанники обеспечены комплексным медицинским, коррекционно-педагогическим, психологическим и физкультурно-оздоровительным сопровождением. Три раза в неделю врачи-педиатры проводят профилактический осмотр каждого дошкольника, углубленный — один раз в квартал. Рекомендуемые врачом лечебно-оздоровительные мероприятия фиксируются в листах назначений ребёнка и согласуются с родителями.

Для координации работы медицинского персонала и педагогического коллектива по оздоровлению воспитанников в учреждении дошкольного образования три раза в год проводится заседание медико-психолого-педагогического консилиума. По итогам врачебной диагностики консилиум утверждает индивидуальные программы оздоровления и реабилитации воспитанников, а также план лечебно-профилактической работы на учебный год.

В отделении медицинской реабилитации работает физиотерапевтический кабинет, оснащённый современным аппаратом ультразвуковой терапии, с помощью которого проводится лечение заболеваний верхних дыхательных путей: гипертрофия небных миндалин, аденоиды, тонзиллит. Хорошо зарекомендовала себя физиопроцедура светолечения лампой «Биоптрон», которая эффективно помогает детям на начальных стадиях простудных заболеваний. Аппарат «Тубус-кварц» применяется как с профилактической целью в период вспышек эпидемии гриппа и острых респираторных заболеваний, так и с лечебной целью по назначению врача. Во время реабилитационного периода медицинскими работниками проводятся ингаляции полости горла и носа: щелочные, масляные, на отварах лечебных трав. Два раза в год все дети, не имеющие противопоказаний, проходят курс профилактического массажа в течение 10 дней, лечебный и ортопедический массаж отпускается только по назначению врача.

План общих лечебно-профилактических мероприятий на учебный год включает мероприятия по укреплению иммунитета и повышению резистентности детского организма к простудным заболеваниям. Дети принимают

курсами настойку женьшеня, элеутерококка, эхинацеи, 2—3 раза в год проходят курс поливитаминизации. С профилактической целью проводится санация носоглотки раствором эвкалипта, зелёным чаем, смазывание зёва раствором Люголя. После приёма пищи детям предлагается полоскать горло отварами ромашки, шалфея, мяты. Это способствует очищению полости рта, нормализации кислотно-щелочного баланса, закаливанию и профилактике простудных заболеваний.

Для оздоровления часто и длительно болеющих детей используется широкий спектр нетрадиционных здоровьесберегающих технологий. Практика показала, что применение ароматерапии у часто и длительно болеющих детей, особенно в межсезонье, способствует значительному снижению простудных заболеваний.

В специально оборудованном «Фитобаре» дети с удовольствием употребляют ароматные и вкусные фиточаи: «Смородинка», «Кладезь здоровья», «Витаминный», которые обладают целебными свойствами. Фиточаи приобретаются в аптеке.

Анализируя опыт своей работы, мы пришли к выводу, что оздоровительные силы природы значительно активизируют биологические процессы в организме ослабленного и часто болеющего ребёнка, повышают общую работоспособность организма, доставляют радость, замедляют процессы утомления. Но особенно эффективно их использование в комплексе с физкультурно-оздоровительной работой.

Детям, которые имеют противопоказания к занятиям физкультурой, назначается лечебная физкультура. Специально подобранные комплексы для занятий утверждены врачом-педиатром и направлены как на профилактику нарушений осанки, плоскостопия, так и на коррекцию имеющихся нарушений в физическом развитии. Для профилактики плоскостопия у детей используются разнообразные «дорожки здоровья» — контейнеры, которые наполнены различным природным материалом. Ходьба по таким дорожкам оказывает массажный эффект на свод стопы и способствует закаливанию детского организма.

Радость и восторг приносит детям посещение бассейна. Обучаясь плаванию и выполняя несложные упражнения на воде, у детей закаливается организм, повышается иммунитет. В результате уровень заболеваемости в период эпидемии гриппа значительно снижается.

Заключение. Создание здоровьесберегающего образовательного процесса — неоспоримое достоинство современной системы образования, эффективный фактор повышения его качества. В учреждении дошкольного образования, исходя из реального потенциала педагогического и детского коллектива, потенциала родителей, можно выработать свой алгоритм деятельности по созданию здоровьесберегающей системы. Этот подход приведёт к осмысленной и грамотной реализации здоровьесберегающих образовательных технологий.

Благодаря созданию комплексной здоровьесберегающей системы оздоровления часто и длительно болеющих детей, совместным усилиям медицинских и педагогических работников, из года в год удаётся достигать положительных результатов в укреплении здоровья воспитанников, что говорит о качестве работы учреждения дошкольного образования и практической значимости использования здоровьесберегающих технологий в условиях современного образовательного процесса. Систему оздоровления детей дошкольного возраста нужно воспринимать не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как форму развития, расширения психофизических возможностей детей. Работа по укреплению здоровья детей эффективна при применении медицинских методов с обязательным дополнением их психолого-педагогическими методами здоровьесберегающих технологий. Индивидуально-дифференцированный подход является ключевым принципом здоровьесберегающей системы в образовательном процессе.

Список цитируемых источников

1. Шишкина, В. А. Введение / В. А. Шишкина // В детский сад — за здоровьем : пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошкол. образования. — Минск : Зор, верасень, 2006. — С. 4.
2. Образовательные стандарты. Дошкольное образование // Зб. нармат. дак. — 2013. — № 3. — С. 5.

УДК 796.011.1

В. Г. Левкевич, А. И. Самусик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Физическая культура представляет собой неотъемлемую часть общей культуры человека. Это наиболее доступное средство для укрепления здоровья, а также для духовного и физического развития.

Современная наука доказывает, что проблемы здоровья и оздоровления населения выходят за границы здравоохранения. Получены новые научные материалы о негативных тенденциях в здоровье подрастающего

поколения, связанные с особенностями современной системы образования, которая, во-первых, не побуждает и не научает «конструировать» собственное здоровье, во-вторых, противоречит естественным потребностям и является патогенным фактором в жизнедеятельности личности. Поэтому долгу ответственности за ситуацию, сложившуюся со здоровьем детей и подростков, берёт на себя система образования [2, с. 44].

Основная часть. Быть здоровым — это естественное стремление человека. Здоровый и духовно развитый человек счастлив: он отлично себя чувствует, получает удовлетворение от своей работы, стремится к самосовершенствованию, достигая неувядающей молодости и красоты. Целостность, гармония человеческой личности проявляются, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма, гармонии самовыражения в различных областях нашей жизни. Активный и здоровый человек надолго сохраняет молодость, продолжая сознательную деятельность, не позволяя «душе» лениться.

Физическое воспитание подрастающего поколения ныне является одной из важнейших задач, стоящих перед обществом. Действительно, без физически развитых и здоровых людей любые преобразования будут затруднены. Однако именно в наше время наиболее ярко проявляются противоречия между декларативными заявлениями о необходимости физического воспитания и практикой. Свидетельство этому — тревожные данные об ухудшении состояния здоровья и снижении уровня физической и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста. Поэтому необходимость коренного изменения системы физического воспитания дошкольников на основе переосмысления некоторых аспектов образовательного процесса становится всё более актуальной. Такого человека мы и должны «создать» и воспитать, начиная с самого раннего детства.

Успешное решение поставленных задач возможно при условии комплексного использования всех средств физического воспитания. Среди многих факторов, оказывающих влияние на здоровье детей, по мнению учёных, первое место по интенсивности воздействия занимает правильно организованная двигательная активность. При этом использование физических упражнений сводится не просто к укреплению здоровья и развитию двигательных навыков, но и ставит своей целью восстановление умственной работоспособности, снятие нервно-эмоциональных нагрузок, благотворное воздействие на психическое развитие ребёнка. Психолог Н. А. Бернштейн говорил: «Психика формируется в движении». Цель физического воспитания дошкольников конкретизируется в задачах оздоровительного, образовательного и воспитательного характера [1, с. 64].

Работу по развитию движений целесообразно начинать с выявления индивидуальных особенностей двигательной сферы ребёнка, привития интереса к занятиям физической культурой. При этом сразу следует исключить утомление детей, излишнюю командность; организовать работу в игровой, занимательной форме.

В системе физического воспитания дошкольников используются следующие формы двигательной деятельности: утренняя гимнастика, занятия по физической культуре, физкультурный досуг, спортивные праздники, походы, экскурсии [3, с. 84].

С точки зрения пользы для здоровья ребёнка наиболее продуктивными оказываются здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе, способные опираться на комплексный характер здоровья; принимать во внимание наибольшее число факторов, оказывающих влияние на здоровье; учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей; обеспечить принятие целей и содержания политики учреждения в области укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни; контролировать соблюдение правил, которые несут в себе здравоохранительное и профилактическое содержание; постоянно улучшать гигиенические условия учреждения дошкольного образования, материально-техническую базу, социально-психологический климат в коллективе согласно требованиям современности; формировать положительное отношение дошкольников к учреждениям дошкольного образования, благоприятный климат внутри педагогического и детского коллективов, в отношениях педагогов и детей; обосновывать условия последовательности и преемственности в реализации технологии; осуществлять периодическую оценку эффективности технологии; привлекать родителей к работе по сохранению и укреплению здоровья детей; проектировать предметно-развивающую среду, обеспечивающую безопасные, комфортные условия жизнедеятельности [1, с. 66].

Заключение. Целевой установкой воспитания культуры здоровья дошкольников в работе воспитателя дошкольного образования является создание условий для гармоничного развития личности дошкольника, учитывая индивидуальные показатели состояния здоровья детей, создание устойчивой мотивации к здоровому и продуктивному стилю жизни и формирование здорового духовно, психически, социально адаптированного, физически развитого человека.

Список цитируемых источников

1. Доронина, Т. Н. Основные направления работы ДОУ по повышению психолого-педагогической культуры родителей / Т. Н. Доронина // Дошк. воспитание. — 2004. — № 1. — С. 63—67.
2. Змановский, Ю. Ф. Воспитательно-оздоровительная работа в дошкольных учреждениях / Ю. Ф. Змановский // Дошк. воспитание. — 2003. — № 9. — С. 42—47.
3. Кудрявцев, В. Т. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст) : програм.-метод. пособие / В. Т. Кудрявцев, Б. Б. Егоров. — М. : Академия, 2004. — 128 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ АЭРОФИТОДИЗАЙНА

Введение. Здоровьесберегающая система в условиях дошкольного учреждения — одно из условий обеспечения качества дошкольного образования. Одним из наиболее перспективных направлений является разработка и реализация здоровьесберегающих технологий. Проблема сохранения генофонда — залога здоровья нации — решается с помощью множества современных педагогических технологий физического воспитания детей дошкольного возраста («Здоровье» В. Г. Алямовской, «Здоровый дошкольник» Ю. Ф. Змановского, «Очарование» Л. Д. Глазыриной, «Физкульт-ура» В. Н. Шебеко), использующих физические упражнения как основное средство оздоровления детей.

Концепция здоровьесберегающей системы учреждения дошкольного образования должна строиться на основополагающих принципах: ненанесения вреда; приоритета действенной заботы о здоровье воспитанников и педагогов; триединого представления о здоровье физическом, духовно-нравственном; непрерывности и преемственности; медико-психологической компетентности воспитателя дошкольного образования; гармоничного сочетания обучающих, воспитывающих и развивающих педагогических воздействий; приоритета активных методов воспитания и обучения; сочетания охранительной и тренирующей стратегии; отсроченного результата [1].

Основная часть. Не подвергая сомнению эффективность и целесообразность данного подхода, мы хотим обратить внимание и на возможность активного применения естественных, не требующих особых затрат методик оздоровления детей. Среди них особое место занимает аэрофитодизайн — использование фитонцидных комнатных растений в целях оздоровления и профилактики заболеваний верхних дыхательных путей у детей и подростков. Значительную часть времени наши дети проводят в помещениях учреждения дошкольного образования. Микроклимат же городских зданий характеризуется наличием не только обычной пыли, но и условно-патогенных микроорганизмов, стафилококков, микроскопических плесневых грибов, провоцирующих острые респираторные и аллергические заболевания. По данным учёных, содержание колоний микроорганизмов в помещениях учреждения дошкольного образования может превышать норму в 2—3 раза. Общеизвестен также факт, что в воздушной среде помещений присутствует более 1 000 вредных веществ, в том числе — 250 высокотоксичных и 15 канцерогенных.

В данной ситуации достаточно перспективным представляется поиск и изучение влияния различных растений на воздушную среду учреждения дошкольного образования. Аэрофитодизайн использует антимикробное действие летучих веществ, выделяемых растениями в процессе их жизнедеятельности. Исследования Н. В. Цыбули по организации оздоровительной среды в учреждении дошкольного образования позволили сделать вывод о том, что использование определённых видов растений способствует снижению общего числа бактерий на 70—80%, в том числе стафилококков — на 60%, а плесневых грибов — на 80%. Достоверно отмечается снижение 30% заболеваемости детей острыми респираторными вирусными инфекциями и ангинами, причём уменьшились не только частота и длительность заболеваний, но и тяжесть клинических проявлений [2].

Исследователь В. Я. Родина, изучив оздоровительный эффект летучих веществ эвкалипта в закрытых помещениях, установила, что определённые концентрации препаратов эвкалипта оказывают явно бактерицидное воздействие. В экспериментах М. А. Комаровой для дезинфекции воздуха помещений учреждения дошкольного образования применялись ветки дикорастущих растений багульника и пихты. Оказалось, что эти растения угнетают развитие дифтерийной и коклюшной палочек, гемолитических стрептококков и стафилококков. В научной литературе достаточно подробно представлен опыт использования фитонцидных растений как эффективного средства оздоровления (Л. Ф. Казначеева, Н. В. Казаринова, Б. П. Токин).

Напомним, что фитонциды — это вещества, выделяемые растениями и обладающие определёнными бактерицидными и антифунгальными свойствами. Они являются действенным средством защиты растений от возбудителей болезней, обеспечивая их иммунитет. В структуре самих фитонцидов различают летучие и нелетучие фракции. Летучие фракции выделяются подземными частями растений в почву, водными растениями — в воду, надземными частями — в атмосферу. Нелетучие фракции представляют собой биологически активные вещества, которые аккумулярованы во внутритканевом соке растений. Фитонциды могут влиять на организм человека как положительно, так и отрицательно, поэтому к выбору видов растений в уголок фитодизайна следует относиться внимательно.

Положительные аспекты воздействия фитонцидов: способность подавлять жизнедеятельность условно-патогенных микроорганизмов; нормализация сердечного ритма; улучшение обменных процессов в организме человека; благотворное влияние на психическое состояние, нормализация процессов возбуждения и торможения в коре больших полушарий; повышение работоспособности при интеллектуальных и физических нагрузках.

Растения обладают дифференцированным характером воздействия — тонизирующим, успокаивающим, поэтому для достижения необходимого эффекта возможно сочетание растений определённых видов.

Отрицательные аспекты воздействия фитонцидов: возможное провоцирование аллергических реакций у детей; повышение степени утомляемости и раздражительности при избытке ароматических веществ (например,

в период цветения магнолии, олеандра, гардении жасминовидной, муррайи не рекомендуется находиться в помещении более 1—1,5 часа). Эффективность влияния фитонцидных растений на состояние здоровья обусловлена рядом важных факторов:

- фитонцидная активность растений изменяется как в течение суток, так и в зависимости от сезона года;
- пик активности отмечается в зимне-весенний период, и этот факт имеет принципиальное значение при разработке сезонных схем оздоровления детей;
- повышение фитонцидности растений начинается в утренние часы, достигает своего максимума к полудню и затем резко снижается во второй половине дня. В ночное время растения находятся в состоянии покоя и практически не выделяют летучих веществ;
- интенсивность выделения фитонцидов растений зависит от их возраста: наиболее активны молодые растения;
- процесс выделения фитонцидов в определённой степени обусловлен температурным режимом и степенью освещённости. Так, при температуре воздуха 20—25°C концентрация этих веществ возрастает в 1,8 раза. Растения же, расположенные на открытых (солнечных) участках, характеризуется повышенным содержанием эфирного масла в листьях.

Исследования клинической и экспериментальной медицины свидетельствуют о положительном влиянии комплекса растений-фитонцидов на состояние воздушной среды и здоровья дошкольников. Так, под влиянием летучих веществ растений мирта и агониса общее количество микроорганизмов уменьшилось на 73%, колоний стафилококка — на 92%. Результаты экспериментов позволили учёным разработать для учреждений дошкольного образования специальный перечень растений с высокой фитонцидной активностью. Так, в помещениях для приёма детей рекомендуются растения с антимикробным и тонизирующим характером воздействия: хлорофитум, бегония, сансевьера трехполосная, мирт, туйя. В спальнях желательны растения, обладающие успокаивающим, седативным воздействием: герань, розмарин, лавр. В игровых комнатах целесообразно поместить лимон, грейпфрут, пеларгонию, лавр благородный, мирт, каланхоэ, циссус, алоэ, плющ, пеперонию, циперус.

Во время организации уголка фитодизайна рекомендуется проконсультироваться с экологами и медицинскими работниками, что позволит исключить негативные моменты (в первую очередь, возможные аллергические реакции у детей). Исследователь Ш. М. Гасанов разработал правила фитонцидотерапии для достижения максимального эффекта: уголок фитодизайна целесообразно разместить возле окна и по возможности отгородить ширмой; дети находятся вокруг растений в радиусе 3 метров, так как на более дальнем расстоянии снижается эффект воздействия фитонцидов; для повышения влажности воздуха и образования аэроионов между растениями рекомендуется установить ёмкость с водой; перед сеансом опрыскайте растения водой комнатной температуры; рекомендуется проводить динамические и статистические дыхательные упражнения, а также подвижные игры малой интенсивности; сеанс лучше проводить через 1—2 часа после еды; целесообразно использовать музыкальное сопровождение [2].

Заключение. В помещениях учреждения дошкольного образования рекомендуется создавать уголки фитодизайна направленного фармакологического воздействия. Этот уголок может быть как стационарным, так и передвижным, когда растения располагаются на передвижных этажерках. Второй вариант более функционален, поскольку позволяет варьировать фитонцидный эффект воздействия растений: разместить уголок фитодизайна между столами во время проведения учебных занятий, в игровой зоне помещения, в центре группы (когда дети расположены по кругу) при проведении дыхательных упражнений.

Список цитируемых источников

1. Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования. — Нац. ин-т образования, 2010.
2. Гасанов, Ш. М. Влияние комнатных растений на эмоциональное и физическое состояние ребёнка [Электронный ресурс] / Ш. М. Гасанов. — Режим доступа: <http://scicenter.online/ekologicheskoe-obrazovanie/vliyanie-komnatnyh-rasteniy-emotsionalnoe-27686.html>. — Дата доступа: 22.12.2016.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЗДОРОВЬЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ — ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Здоровый образ жизни несовместим с вредными привычками. Чаще всего к ним относят употребление табака, спиртных напитков, наркотических веществ, неразумное использование лекарственных средств. Однако учёные установили: в мире появилась новая опасность для нашего здоровья, она связана со Всемирной паутиной. Это интернет-зависимость. В настоящее время исследуется синдром интернет-аддикции (англ. addict наркоман). В медицине появился даже образный термин Netaholic.

Основная часть. Понятие «интернет-зависимость» означает навязчивое желание, патологическую тягу к использованию сети Интернет. Интернет-зависимость проявляется в том, что люди настолько сосредоточены на своей виртуальной жизни, что фактически отказываются от своей реальной.

Популярность сети Интернет, использование компьютеров, планшетов, съёмных носителей информации растут с каждым годом. В настоящее время Интернет стал неотъемлемой частью повседневной жизни, бизнеса, политики, науки и образования.

Использование Интернета дома и в учреждениях образования позволяет родителям, педагогам и обучаемым повышать эффективность обучения, а также получать свежие новости на интересующие их темы. Интернет стал рабочим инструментом, без которого уже невозможно представить себе повседневную деятельность множества людей. Это глобальная справочно-информационная система, способ доступа к технологиям, транспорт для передачи данных, оперативное и доступное средство общения, социальная сеть.

По данным “Gemius Belagus” за август 2013 года в Беларуси Интернетом пользовалось 4,85 млн человек, что на 51,7% больше по сравнению с 2010 годом.

Не только медики, но и психологи, и педагоги всё активнее обсуждают проблему компьютерной зависимости, которая стремительно развивается. нью-йоркский психиатр Айвен Голдберг впервые описал понятие «интернет-зависимость», определил, что использование Интернета вызывает болезненное негативное стрессовое состояние, причиняет ущерб физическому, психологическому, межличностному, экономическому или социальному статусу. Американский профессор психологии Питсбургского университета в Брэтфорде, автор известной книги «Пойманные в Сеть», основатель центра помощи людям, страдающим интернет-зависимостью, Кимберли Янг выявил, что распространённость интернет-зависимости сходна с распространённостью патологической азартности. Российский писатель Станислав Миронов в своём романе “Virtuality” классифицировал интернет-зависимость не только как психическое расстройство, но и как острую социальную проблему [1, с. 30].

Несмотря на отсутствие официального признания проблемы в нашей стране, интернет-зависимость уже принимается в расчёт во многих странах мира. Например, в Финляндии молодым людям с интернет-зависимостью предоставляют отсрочку от армии. В 2009 году в США появилась первая лечебница, занимающаяся исцелением интернет-зависимости [2, с. 64].

Психолог М. И. Дрепа определила шесть типов интернет-зависимости: 1) информационная перегрузка — бесконечные путешествия по Всемирной паутине, поиск информации; 2) пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам — большие объёмы переписки, постоянное участие в чатах, веб-форумах, избыточность знакомых и друзей в сети; 3) игровая зависимость — навязчивое увлечение компьютерными играми по сети; 4) навязчивая финансовая потребность — игра по сети в азартные игры, ненужные покупки в интернет-магазинах или постоянные участия в интернет-аукционах; 5) пристрастие к просмотру фильмов через Интернет; 6) киберсексуальная зависимость — навязчивое влечение к посещению порносайтов [3].

Неудовлетворённость собой, неспособность в реальной жизни строить или поддерживать гармоничные отношения с людьми, неумение завязывать контакты, знакомства со сверстниками, противоположным полом, отсутствие ответственности в отношениях, неудовлетворенность своим внешним видом являются теми причинами, которые заставляют молодых людей погружаться в онлайн-мир.

Будущим воспитателям дошкольного образования необходимо задуматься над своим состоянием при обнаружении у себя следующих симптомов: частая проверка и-мейл, приём пищи перед монитором, потеря ощущения времени, проведённого в онлайн, более частая коммуникация с людьми онлайн, чем при личной встрече, бесконтрольное нахождение в Сети и пользование сомнительными ресурсами, безразличие к общественной жизни, отказ от хобби, ухудшение состояния здоровья в связи с углублённостью в Интернет, появление усталости, раздражительности, отрицание интернет-зависимости.

Хотя сеть предлагает образовательный и полезный жизненный опыт, но современная научно-образовательная информационная среда характеризуется большим количеством образовательных ресурсов с неструктурированной и не всегда достоверной информацией. Объём подобных ресурсов растёт в геометрической прогрессии.

Таким образом, неуклонно возрастает потребность в обеспечении эффективного использования информационных научно-образовательных ресурсов.

Кроме того, наряду с полезной и необходимой информацией пользователи сталкиваются с ресурсами, содержащими неэтичный и агрессивный контент. Порнография, терроризм, наркотики, националистический экстремизм, маргинальные секты, неэтичная реклама — яркие примеры контента, с которым могут соприкоснуться молодые люди. Бесконтрольное распространение нежелательного контента противоречит целям образования и воспитания будущих педагогов.

Интернет-зависимость не только пагубно влияет на психику человека, его социальное положение, она также разрушает физическое здоровье: из-за постоянного нахождения за компьютером, недосыпания, нерегулярного питания наступает истощение организма, проявляющееся в хронической усталости. Проводя много времени в сидячем положении, нарушается осанка. Малоподвижный образ жизни является причиной гипокинезии и гиподинамии. Постоянная нагрузка на глаза не заставляет себя ждать. У активных пользователей компьютера снижается острота зрения, глаза начинают слезиться, появляется головная боль и боль в глазах, утомление, двоение изображения. Это явление получило название «компьютерный зрительный синдром». Так, 100—200 лет назад профессиональным заболеванием клерков, с утра до вечера переписывавших различные бумаги, был карпальный туннельный синдром (КТС); часто также используют название «синдром запястного канала» (СЗК). А в наше время от него сильно страдают пользователи персональных компьютеров, которые по многу часов совершают однообразные мелкие движения руками, двигая мышку или печатая на клавиатуре» [2, с. 108].

Снижение функциональной активности организма, задержка развития организма молодых людей приводит к тому, что студенты чаще болеют. У большинства будущих воспитателей дошкольного образования сформирован «знаний» мотив здорового образа жизни, но он не стал убеждением, не превратился в действенный мотив. Данное утверждение подтверждает опрос, в котором приняли участие 200 студентов факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет». Подавляющее большинство будущих педагогов не имеет своей программы оздоровления и самосовершенствования (54,7%), 45,3% респондентов подтвердили, что имеют такую программу. На вопрос «Если имеете свою программу оздоровления, то в чём она заключается?» 87,2% опрошенных ответили, что их программа включает регулярное занятие физической культурой, выполнение утренней зарядки; 60,3% стараются придерживаться здорового питания; 36,1% соблюдают режим дня. Только 26,4% респондентов в свою программу включили отказ от алкогольных напитков и курения. При этом отказ от интернет-зависимости и компьютерных игр, игромании будущими педагогами не рассматривается.

Анализ полученного материала указывает на то, что существует противоречие между потенциальной способностью будущего педагога к самоорганизации, самореализации, совершенствованию своего образа жизни и недостаточностью знаний, опыта, слабо выраженной потребностью в здоровом образе жизни в процессе профессионального становления и в связи с будущей профессиональной деятельностью. Будущий специалист ещё в студенческие годы должен прийти к осознанию важности и ценности здорового образа жизни в профессиональной деятельности, потребности в нём, необходимости оздоровления собственного образа жизни.

Отказываться от благ информационных технологий бессмысленно, но научиться грамотно использовать Интернет не только можно, но и нужно. Часто просто из-за любопытства молодые люди заходят на сайты, содержащие материалы, побуждающие к действиям, которые могут поставить под угрозу их здоровье. После посещения таких сайтов молодые люди могут увлечься наркотиками, алкоголем, курением, получить игроманию. Специалисты рекомендуют отказаться от предоставления личной информации в Интернете, не открывать подозрительные послания, пришедшие на электронную почту от незнакомых лиц, установить программу, которая блокирует доступ к подозрительной информации (насилие, религиозные секты).

Заключение. Мы считаем, что интернет-зависимость является причиной неправильного формирования нравственных ценностей; снижения успеваемости, систематических прогулов, отсрочки сдачи зачётов и экзаменов и других проблем в процессе обучения; болезненной и неадекватной реакции на критику, замечания, советы; изменения круга общения. Самый простой и доступный способ решения зависимости, по нашему мнению, — это ведение здорового образа жизни. Общение с живой природой, творческие увлечения, как правило, выводят человека из зависимости.

Список цитируемых источников

1. Войскунский, А. Е. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / А. Е. Войскунский. — М. : Акрополь, 2009. — 186 с.
2. Выгонский, С. И. Обратная сторона Интернета. Психология работы с компьютером и сетью / С. И. Выгонский. — М. : Феникс, 2010. — 320 с.
3. Дрепа, М. И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии / М. И. Дрепа // Знание. Понимание. Умение. — 2008. — № 2. — С. 189—193.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Становление студентов как будущих педагогов сопряжено с преодолением различного рода трудностей, связанных с приобщением к новым требованиям в учёбе, режимом, взаимоотношениями с преподавателями, однокурсниками. Кроме того, в период профессионального становления молодые люди переживают несколько возрастных кризисов, что создаёт дополнительное состояние напряжения и может негативно отражаться на эффективности профессионального обучения. Именно в студенческом возрасте происходит усвоение основных объёмов информации, вырабатываются фундаментальные жизненные стереотипы, происходит интенсивная работа по формированию своей личности, выработке образа жизни. Неумение или нежелание будущих педагогов найти ресурсы своей личности для решения возникающих трудностей может негативно сказываться на их здоровье, а следовательно, и на профессиональном становлении. В результате остро стоит вопрос о формировании ответственного отношения к своему здоровью как профессионально значимому свойству.

Основная часть. Исследования в области формирования здорового образа жизни показывают, что между уровнем здоровья и уровнем его сформированности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов прослеживается четкая зависимость (О. А. Абдулина, Ю. К. Бабанский, Л. М. Борисов, М. Я. Виленский). Это обуславливает необходимость подготовки будущего педагога, для которого принципы здорового образа жизни должны стать собственными жизненными принципами (Л. И. Алешина, Ш. А. Аммонашвили, Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, Н. М. Полетаева) и принципами профессиональной деятельности.

Имеющиеся наработки по проблемам здорового образа жизни в основном направлены на решение проблемы профессионально-прикладной физической подготовки как предпосылки успешной трудовой деятельности. Это, безусловно, важно, но специфика педагогической профессии связана с социальным воспроизводством человека общественно высокого качества. Поэтому возникает необходимость перейти от решения проблем чисто физического воспитания к решению проблем формирования профессиональной компетентности педагога в области саморазвития и формирования здорового образа жизни как основы устойчивого развития самой личности и общества.

Забота о собственном здоровье рассматривается А. В. Хуторским как компетенция личностного самосовершенствования [1, с. 59]; Г. Б. Скок, говоря о цели и «конечном результате» образования, считает необходимым проектировать модель специалиста, включая в неё, с одной стороны, профессиональную подготовку, с другой — такие личностные качества, как физическое, психическое и нравственное здоровье [2, с. 26]. Умение воспитывать здоровый образ жизни В. Н. Введенский вводит в определение профессиональной компетентности педагога [3, с. 52]. С этой точки зрения здоровье и здоровый образ жизни можно отнести к профессионально важным качествам, способствующим развитию профессионала и его успешности в профессиональной деятельности. Умение заботиться о собственном здоровье, следовать принципам здорового образа жизни является одним из таких личностных качеств, которое необходимо воспитывать у будущего педагога в процессе его профессионального становления, поскольку оно удовлетворяет его потребность в социальном и профессиональном самоопределении и соответствует требованиям общества к уровню профессионального развития будущего специалиста.

Стремление сохранить здоровье у будущих педагогов должно происходить из потребности в самоактуализации, что делает этот процесс более осознанным. Мы определяем самоактуализирующегося педагога как индивидуума, который в состоянии осуществлять свои таланты, духовные, социальные, психические, физические возможности и способности. Самоактуализирующийся педагог постоянно находится в процессе самоосуществления, глядя на него, хочется вспомнить призыв Ницше: «Так стань же тем, кем можешь стать!».

Согласно В. Франклу, человек обладает глубочайшим внутренним стремлением придать своей жизни как можно больше смысла. Смысл жизни каждого человека уникален и меняется на разных этапах его существования. Сама реальность ставит перед человеком задачи, которые могут составить смысл его жизни. Важно, чтобы человек увидел эти задачи и нашёл среди них те, которые позволяют ему актуализировать свою собственную жизнь в её уникальных и единственных возможностях [4, с. 86].

В свою очередь А. Маслоу отождествляет самоактуализацию со здоровьем человека и постулирует врождённую направленность на достижение этого состояния. Согласно А. Маслоу, здоровым людям присущи следующие характеристики: ясное восприятие реальности, открытость новому опыту, целостность личности, экспрессивность, продуктивное функционирование, бодрость, реальность «Я», объективность, креативность, способность к любви. Субъективными переживаниями, сопровождающими процесс самоактуализации, являются интерес к жизни, счастье, ясность, радость, спокойствие, ответственность, уверенность в собственной способности справляться с проблемами. Напротив, признаками нездоровья являются тревога, отчаяние, неспособность радоваться, отсутствие цели, опустошенность, утрата идентичности [5, с. 133—134].

Тенденция к самореализации заложена в самой природе человека. Только сам человек способен найти для себя цель жизни и средства для её реализации. Возможность достижения выбранной цели обуславливается способностью человека к саморазвитию [6, с. 164]. Для самоактуализированной личности характерно: принять себя и других; скромность, простота; комфортные отношения с реальностью; потребность в сохранении границ своей личности; чувство сопричастности с другими, глубокие межличностные отношения; различение средств и целей; творчество [7].

Нами было предложено 185 студентам факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» написать эссе на тему «Самоактуализация педагога в современном учреждении дошкольного образования». Анализ эссе показал, что 43,1% будущих педагогов связывают самоактуализацию с творческим подходом к деятельности; 21,3% — со стремлением к реализации своего потенциала; 18,6% — с совершенствованием своих профессиональных и личных качеств; 17% — с активной деятельностью.

Таким образом, нами установлено, что у будущих педагогов есть общее понимание того, что самоактуализация воплощается на практике посредством собственной активности. Но студенты не определяют самоактуализацию как деятельность по практической реализации своих духовных, социальных, психических, физических возможностей и способностей, что приобретает особую практическую значимость в контексте профессионального становления человека, позволяет обеспечить этический иммунитет против деструктивного поведения в отношении других и себя, сохранить положительное отношение к себе, общее физическое, психо-эмоциональное и духовное благополучие.

Заключение. В интерпретации самоактуализирующегося педагога отношения «педагог—ребёнок» рассматриваются как не ситуация противостояния разнонаправленных желаний и интересов, а благоприятная возможность совместного познания истины. Он не давит на ученика своей эрудицией или авторитетом, он оставляет за собой право просто быть человеком с гармоничной структурой ценностей. Он сам не соперничает со своими учениками, а делает так, чтобы быть для них положительным примером с правильной системой ценностей. Для такого педагога чужда начальственность тона, многозначительность интонаций, зависть, страх, подозрительность, тревога, он оставляет за собой право просто быть здоровым человеком, сохраняет профессиональное долголетие и удовлетворенность трудом.

Такой педагог получает удовольствие от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества, стремится к совершенствованию, готов работать со всеми учениками, не исключая детей с ограниченными возможностями здоровья.

Происходящие изменения в жизни общества выдвинули на первый план идею раскрытия и обогащения внутреннего потенциала каждого человека, его нравственного обновления, развития и совершенствования на протяжении всей жизни. Обществу сегодня нужен здоровый педагог, обладающий профессиональной компетентностью, развитыми внутренними регуляторами, способный к саморазвитию в педагогической профессии.

Список цитируемых источников

1. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
2. Скок, Г. Б. К проблеме качества образования / Г. Б. Скок // Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление : тезисы Всерос. науч.-метод. конф. — Новосибирск, 1998. — С. 20—28.
3. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51—55.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
5. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой ; ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. — СПб. : Евразия, 1999. — 432 с.
6. Фромм, Э. Человек для себя. Избранные труды / Э. Фромм ; пер. с англ. А. В. Алесандровой. — М. : Астрель, 2012. — 314 с.
7. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. М. М. Исениной ; общ. ред. Е. И. Исениной. — М. : Прогресс, 1994. — С. 153—171.

УДК 373.2:614.8

Е. С. Макаревич

Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дошкольный возраст — это важнейший период, когда формируется человеческая личность. В дошкольном возрасте получают развитие основные виды деятельности человека: игровая, учебная, трудовая, художественная, познавательная-практическая и коммуникативная. Любой из указанных видов деятельности может быть успешно использован для обучения дошкольников безопасности. Ребёнок каждый день сталкивается

с новыми для него предметами и явлениями. Все стороны жизни человека напрямую связаны с его безопасностью: дети могут оказаться в неожиданной ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности. Ведь всё, чему учат детей, они должны уметь применить в реальной жизни, на практике. Накопление знаний и представлений без соответствующего руководства взрослых идет бессистемно, поверхностно и ошибочно. Задача воспитателей и родителей — познакомить детей с нормами безопасного поведения, дать ребёнку нужные для этого знания, сформировать у него необходимые навыки с учётом возраста.

В ходе исследования нами была определена цель — сформировать и конкретизировать представления об основах безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста. Задачи исследования: провести экспериментальное исследование изучения основ безопасности жизнедеятельности в дошкольном возрасте; разработать систему занятий по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с основами безопасности жизнедеятельности.

Основная часть. В практике работы учреждений дошкольного образования Республики Беларусь имеется небольшое количество методических материалов по проблеме безопасности жизнедеятельности. Их научно-методическая основа исторически была заложена в первой программе дошкольного образования в Республике Беларусь — программе «Пралеска» (2010). Авторы программы акцентировали внимание на отдельных компонентах безопасности жизнедеятельности (пожарная безопасность, правила дорожного движения) в образовательном блоке «Я и мир вокруг меня». Методическое сопровождение проблемы безопасности жизнедеятельности детей в Беларуси было разработано в недостаточной степени [1].

В современной Учебной программе дошкольного образования (2013) вопросы безопасности жизнедеятельности рассматриваются, начиная со второго года жизни, в образовательной области «Ребёнок и общество» [2]. Основная цель образовательной области «Безопасность» — подготовить ребёнка к безопасной жизни в окружающей среде: природной, техногенной и социальной. В настоящее время существуют различные исследования в области обучения детей безопасному поведению (Л. Н. Григорович, А. С. Мартынов, К. Ю. Белая, Л. Н. Мельникова, Р. Б. Стеркина, О. Л. Князева, Н. Н. Авдеева). На современном этапе большинство исследователей предлагают использовать игровые методы и приёмы ознакомления детей с правилами безопасности, такими как дидактические и подвижные игры, игры-драматизации, игровое моделирование, игровые, проблемные и обучающие ситуации с использованием литературно-сказочных персонажей (Незнайка, Карлсон, Дядя Стёпа, Стобед), элементов сюжетно-ролевых и театрализованных игр, сюжетов сказок и игровых тренингов [3].

В обучении детей необходимо максимально использовать различные средства: иллюстрации из детских книг, рисунки, альбомы, видео- и диафильмы, фотографии. Рекомендуется практиковать наблюдения, экскурсии, беседы, игры, широко использовать литературный материал. Примеры безопасного поведения литературных героев дети вначале с помощью воспитателя дошкольного образования, а затем самостоятельно переносят в свои игры, изобразительную деятельность, спортивные соревнования. Следует постепенно, в соответствии с возрастом ребёнка, переходить к обучению действиям на случай той или иной экстремальной ситуации.

Стимулирующим фактором при проведении обучающих игр с поиском выхода из различных чрезвычайных ситуаций, рассматриваемых на занятиях по основам безопасности жизнедеятельности, является чередование ролей обучающего и обучаемого, когда педагог и ребёнок меняются ролями. Ребёнок называет экстремальную ситуацию, педагог рассказывает, как её избежать или как из неё безопаснее выйти (возможно, не всегда верно), а ребёнок определяет, правильные ли действия названы воспитателем. Таким образом, ребёнок, занимаясь целеустремлённой деятельностью по разрешению чрезвычайных ситуаций, становится уверенно мыслящим человеком, способным предупреждать опасные ситуации и находить правильное решение по спасению своей жизни и здоровья. Однако чтобы обучающие игры дали желаемый результат, необходима серьёзная творческая работа, состоящая из нескольких этапов: подготовки, проведения, анализа, обсуждения и оценки результатов игры.

Констатирующий эксперимент по изучению уровня представлений детей старшего дошкольного возраста по основам безопасности жизнедеятельности проводился нами в 2015 году на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 71 г. Могилёва», который включал ряд вопросов и заданий для беседы с детьми по шести разделам: «Ребёнок и другие люди», «Ребёнок и природа», «Ребёнок дома», «Здоровье ребёнка», «Эмоциональное благополучие ребёнка», «Ребёнок на улицах города». Было выявлено, что не у всех детей достаточно знаний об основах безопасности жизнедеятельности. Никто не показал высокого уровня сформированности представлений по основам безопасности жизнедеятельности. Средний уровень показали 71% детей, а низкий уровень — 29%, что свидетельствует о недостаточной информированности детей по данной проблеме.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана серия специальных занятий с использованием игровых обучающих ситуаций («Роза», «Электроприборы», «Огонь полезный и опасный», «Как вести себя с незнакомцем», «Не трогай беду за хвост», «Как самому себе помочь?», «Зимняя прогулка», «Правила дорожного движения», «Ядовитые растения» и «Ядовитые грибы»). Со старшими дошкольниками проводились занятия, позволяющие детям формировать мотивы безопасной жизнедеятельности, системы знаний о вредных и опасных факторах жизнедеятельности и о средствах обеспечения безопасности, умений и навыков безопасной жизнедеятельности, развивать навыки самоконтроля. Главной целью при проведении занятий было убедить детей в том, что здоровье является главной ценностью нашей жизни.

В дополнение к занятиям нами были подобраны дидактические игры («Опасно — не опасно», «Как поступить?», «Расскажи про гриб», «В лес по ягоды пойдём», «Подбери знак», «Запрещено! — разрешено»,

«Нельзя! Или можно», «Горячий — опасный», «Ты начни, а я продолжу», «Веришь — не веришь»), целью которых являлось закрепление, дополнение и систематизация полученных на занятиях знаний, а также возможность применить полученные знания в предложенной ситуации.

Исследователь В. А. Сухомлинский подчеркивал, что задачи воспитания и развития могут быть успешно решены только в том случае, если учреждение образования будет поддерживать связь с семьёй и вовлекать её в работу. Автором был выделен и обоснован принцип непрерывности и единства общественного и семейного воспитания, основанный на отношении доверия и сотрудничества между педагогами и родителями. В работу педагога входит установление контакта с родителями (близкими родственниками детей), необходимого для согласования воспитательных воздействий на ребёнка и создания благоприятного микроклимата для его психологического развития, привития ему навыков безопасной жизнедеятельности [4].

Для формирования у родителей представлений по обеспечению безопасности жизнедеятельности дошкольников нами был разработан комплекс мероприятий, который включал беседы, памятки, игры, материалы для родительских собраний и консультаций, а также подобран комплекс дидактических игр, проблемных ситуаций, произведений художественной литературы по безопасности жизнедеятельности для самостоятельной работы родителей с ребёнком на дому. Данная работа проводилась с февраля по апрель 2016 года на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 71 г. Могилёва». Целью данных мероприятий являлось повышение уровня родительской компетенции по вопросам формирования основ безопасности жизнедеятельности дошкольников, а также предоставление возможности заниматься с детьми по данному разделу в домашних условиях.

Заключение. В настоящее время нами разрабатывается программа контрольного эксперимента, целью которой будет являться проверка качества проведённой нами работы по безопасности жизнедеятельности с детьми старшего дошкольного возраста и их родителями. Данная экспериментальная работа будет включать в себя комплексное игровое занятие с участием детей, родителей и педагогов и решать задачи по разделам программы безопасности жизнедеятельности: «Ребёнок и другие люди», «Ребёнок и природа», «Ребёнок дома», «Здоровье ребёнка», «Эмоциональное благополучие ребёнка», «Ребёнок на улицах города».

Список цитируемых источников

1. Пралеска : программа дошкол. образования / Е. А. Панько [и др.]. — Минск : НИО : Аверсэв, 2007. — 320 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО : Аверсэв, 2013. — 416 с.
3. Комарова, И. Научно-методические основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста / И. Комарова // Пралеска. — 2015. — № 7. — С. 8—11.
4. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский // Избр. пед. соч. — М., 1981.

УДК 378.17

И. А. Ножка, О. В. Шило

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В настоящее время в учреждениях дошкольного образования (далее — УДО) уделяется большое внимание здоровьесберегающим технологиям, которые направлены на решение самой главной задачи дошкольного образования — сохранить, поддержать и обогатить здоровье детей.

Усилия работников УДО направлены на оздоровление ребёнка-дошкольника, культивирование здорового образа жизни. Одним из средств решения становятся здоровьесберегающие технологии, без которых немислим образовательный процесс современного УДО. Но что такое здоровьесберегающие технологии и что ими считать, до сих пор остается загадкой для широкого круга профессионально-педагогической аудитории и даже для тех, кто уверенно использует эти технологии в своей практике.

Основная часть. Здоровье — состояние физического и социального благополучия человека. Здоровьесберегающий образовательный процесс УДО в широком смысле слова — процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста в режиме здоровьесбережения и здоровьесобогащения; процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребёнка. Здоровьесбережение и здоровьесобогащение — важнейшие условия организации образовательного процесса в УДО [1, с. 28—29]. В более узком смысле слова — это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определённой образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьесобогащения в ходе образования, воспитания и обучения.

Технология — это инструмент профессиональной деятельности педагога, характеризующийся качественным прилагательным «педагогический». Сущность педагогической технологии заключается в том, что она имеет выраженную этапность (пошаговость), включает в себя набор определённых профессиональных действий на каждом этапе, позволяя педагогу ещё в процессе проектирования предвидеть промежуточные и итоговые результаты собственной профессионально-педагогической деятельности. Важнейшей характеристикой педагогической технологии является её воспроизводимость. Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей.

Задачи здоровьесбережения: сохранить здоровье детей; создать условия для их своевременного и полноценного психического развития; обеспечить каждому ребёнку возможность радостно и содержательно прожить период дошкольного детства. Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании направлены на решение этих задач.

Цель здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании применительно к ребёнку — обеспечение высокого уровня реального здоровья воспитаннику учреждения дошкольного образования и воспитание валеологической культуры как совокупности осознанного отношения ребёнка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и охранять его.

Виды здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании — это классификация по доминированию целей и решаемых задач. В связи с этим можно выделить следующие виды здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании: медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка; здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования [2, с. 65—68].

Медико-профилактические технологии в дошкольном образовании — это технологии, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала УДО в соответствии с медицинскими требованиями и нормами с использованием медицинских средств. К ним относятся следующие технологии: организация мониторинга здоровья дошкольников и разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья, организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста.

Физкультурно-оздоровительные технологии в дошкольном образовании — это технологии, направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребёнка: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников, закаливание, дыхательная гимнастика, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, оздоровительные процедуры в водной среде (бассейне) и на тренажёрах, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье. Реализация этих технологий, как правило, осуществляется специалистами по физическому воспитанию и воспитателями УДО в условиях специально организованных форм оздоровительной работы.

Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка — это технологии, обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребёнка-дошкольника. Основная задача этих технологий — обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребёнка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в УДО и семье, обеспечение социально-эмоционального благополучия дошкольника. Реализацией данных технологий занимается педагог-психолог посредством специально организованных встреч с детьми, а также воспитатель дошкольного образования и специалисты дошкольного образования в текущем образовательном процессе УДО.

Технологии здоровьесбережения и здоровьесобогащения воспитателей дошкольного образования — это технологии, направленные на развитие культуры здоровья педагогов УДО, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни.

Заключение. Все технологии направлены, в первую очередь, на воспитание здоровых физически и психологически детей. Причём физическому и психологическому аспектам уделяется одинаково большое внимание, в то время как ещё несколько лет назад в УДО велась работа предпочтительно по сохранению и поддержанию физического здоровья ребёнка. Сегодня же в каждом учреждении есть педагог-психолог, который занимается с детьми как в коллективе, так и индивидуально. Заметив негативные изменения в поведении ребёнка, воспитатели дошкольного образования обязаны поставить в известность родителей и начать активную работу по поддержанию психического здоровья воспитанника.

Список цитируемых источников

1. *Крынцылова, И. И.* Предметная среда как пространство социального развития детей раннего возраста / И. И. Крынцылова // Дошкол. воспитание. — 2004. — № 9. — С. 28—29.
2. *Николаева, Л. А.* Сформированность понятий о здоровом образе жизни среди детей старшего дошкольного возраста и их родителей / Л. А. Николаева, И. М. Ивановская, Д. А. Палаева // Медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности : материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск, 26 окт. 2012 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: В. П. Сытый, Я. Ф. Комяк. — Минск, 2013. — С. 65—68.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В последние годы проблема формирования основ безопасности становится всё более актуальной. Обеспечение безопасности жизнедеятельности является приоритетной задачей для личности, общества, государства. В современном мире никто не застрахован ни от техногенных катастроф, ни от последствий стихий. Особую тревогу человечество испытывает за самых беззащитных граждан — маленьких детей. Ведь в условиях социального, природного и экологического неблагополучия естественная любознательность ребёнка в познании окружающего мира может стать небезопасной для него. Поэтому с самого раннего возраста у ребёнка необходимо формировать сознательное и ответственное отношение к личной безопасности и безопасности окружающих, воспитывать готовность к эффективным, обоснованным действиям в неадекватных ситуациях. Эти задачи стоят как перед родителями, так и перед педагогами учреждений дошкольного образования.

Наиболее уязвимой категорией, подверженной различным видам опасности, являются дети дошкольного возраста. В силу своих физических и интеллектуально-личностных возможностей дошкольники не способны оценить опасную ситуацию, но при этом они как никогда открыты новому опыту, восприимчивы к воздействиям, позволяющим формировать основы безопасности жизнедеятельности.

Основная часть. В психолого-педагогической литературе описан опыт формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста. Так, данная проблема исследовалась в работах К. Ю. Белой, С. А. Козловой, В. Н. Зимониной. Проблемам формирования опыта безопасности поведения в разных областях жизнедеятельности ребёнка, сопряжённых с опасностью, посвящены исследования М. А. Котик, М. И. Дьяченко, И. А. Халиуллина, Т. Г. Хромцевой. В изучение данной проблемы значительный вклад внесли Р. Б. Стёркина, О. Л. Князева, И. Н. Авдеева.

Для понимания особенностей формирования основ безопасности жизнедеятельности обратимся к понятию безопасности жизнедеятельности. В научной литературе существует огромное количество различных определений понятия «безопасность». Хотя изначально самостоятельного понятия безопасности как такового не существовало, долгое время оно входило и было неразрывно связано с общими понятиями медицины, экологии и других естественных наук. В дальнейшем, с интенсивным техническим развитием, встал вопрос о самостоятельности понятия безопасности и формирования его в отдельную науку. В словаре С. И. Ожегова термин «безопасность» трактуется как «состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности» [1, с. 325], т. е. понятие «безопасность» связывается напрямую только с потенциальными жертвами опасности.

В педагогике под безопасностью принято понимать «состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества, организации, предприятия от потенциально и реально существующих угроз, или отсутствие таких угроз» [2, с. 86]. В психологии под безопасностью понимается «состояние человека или характеристика соответствующей обстановки, в которой человек чувствует себя достаточно комфортно, не боится говорить то, что думает, и делать то, что ему хочется делать в данный момент времени» [3, с. 101].

Таким образом, анализ научной литературы позволил уточнить понятие «безопасность жизнедеятельности», под которым мы будем понимать такое качество жизнедеятельности, при котором она не создаёт опасностей и угроз, способных нанести неприемлемый вред или ущерб жизненно важным интересам человека.

В образовательных стандартах дошкольного образования Республики Беларусь определены основные составляющие дошкольного воспитания, в которые входит воспитание культуры безопасной жизнедеятельности. Её реализация осуществляется через социально-нравственное и личностное направление развития ребёнка от рождения до школы в образовательной области «Ребёнок и общество» с опорой на следующие образовательные компоненты: «безопасность жизнедеятельности; взаимодействие со взрослыми; взаимодействие со сверстниками; адаптивное социальное поведение; представление о себе; представление о других; самоэффективность и самоконтроль; виды детской деятельности». Показатели развития дошкольника в данном направлении раскрывают цель воспитания культуры безопасной жизнедеятельности — познакомить детей с нормами безопасного поведения, сформировать необходимые навыки поведения в экстремальной ситуации с учётом возраста [4, с. 10]. В настоящее время в Учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь отмечается необходимость готовить воспитанников к безопасной жизни в реальной окружающей среде — природной, техногенной и социальной. Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь в целях социально-нравственного и личностного развития ребёнка предлагает построение образовательного процесса с учётом видов детской деятельности и соответствующих им форм организации образовательного процесса [5, с. 81]. В структуре безопасности жизнедеятельности ребёнка выделяют следующие ключевые компоненты: 1) информационный — знания о безопасности жизнедеятельности человека; 2) поведенческий — умение действовать в проблемных ситуациях; 3) эмоционально-волевой — правильно реагировать на проблемные ситуации, осознанное отношение к жизни и здоровью человека.

Для определения реального состояния проблемы формирования основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста учащимся III курса специальности «Дошкольное образование» было предложено анкетирование по определению готовности к формированию у дошкольников представлений о безопасной жизнедеятельности. Обобщённые результаты анкетирования позволили сделать следующие выводы: 70% опрошенных считают необходимым в учреждении дошкольного образования знакомить детей с правилами безопасного поведения, около 50% — имеют представления о программах и методических разработках по проблеме формирования безопасного поведения детей дошкольного возраста, 23% недостаточно владеют активными методами обучения и воспитания, направленными на усвоение правил безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста.

Актуальность проблемы поставила перед необходимостью определения направлений работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста. Классификация источников опасности позволила выделить ряд взаимосвязанных условий воспитания безопасного поведения дошкольников. В соответствии с современными психолого-педагогическими ориентирами работу по воспитанию основ безопасности жизнедеятельности мы организовали по направлениям: «Безопасность ребёнка дома», «Безопасность ребёнка на улице», «Ребёнок и пожарная безопасность», «Ребёнок и другие люди».

Следующим шагом явилась непосредственная организация нашей работы на конкретной образовательной площадке — в дошкольном учреждении. Было проведено диагностическое исследование детей 5—6 лет на предмет изучения представлений о безопасной жизнедеятельности.

Анализ результатов диагностического исследования показал, что 23% детей имеют высокий уровень, т. е. могут найти правильный выход из сложившейся ситуации и обосновать его, легко отвечают на вопросы, имеют полные, точные представления об источниках опасности; 48% детей имеют средний уровень знаний, могут найти правильный выход из сложившейся ситуации, но не уверены в нём, называют половину объектов опасности и объясняют необходимость соблюдения отдельных мер предосторожности; 25% имеют низкий уровень знаний, дети не могут самостоятельно найти выход из сложившейся ситуации, знания об источниках опасности, о мерах предосторожности и о действиях в опасных ситуациях неполные, суждения о правилах безопасности и о способах безопасного поведения неточные и неаргументированные.

Каждое направление реализовывалось и включало в себя определённые способы и средства. Работа по каждому из направлений начиналась с *первого*, мотивационного, этапа. Его цель — мотивирование на предстоящую деятельность. Содержание этого этапа предполагает введение ребёнка в проблему опасности через использование примера героя художественного произведения. Мы посчитали целесообразным выйти на решение задач этого этапа через «погружение ребёнка в моделируемую среду», используя при этом художественную литературу с последующей беседой. При этом подбор литературы осуществляется в соответствии с темой направления. На этом этапе дети овладели умениями и представлениями о существующих опасных ситуациях, а также о способах выхода из таковых. Художественная литература одновременно является источником знаний и описанием чьего-то опыта взаимодействия с окружающим. Для этого используются произведения различных жанров: сказки, рассказы, стихи, пословицы, загадки (Е. Хоринский «Спичка-невеличка», Б. Житков «Пожар в море», Л. Толстой «Пожар», «Пожарные собаки», С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое», «Пожар», С. Маршак «Кошкин дом», «Колобок», «Приключения Буратино», К. Чуковский «Телефон», «Айболит», Н. Носов «Телефон»). Книжные иллюстрации также являются средством приобщения детей к основам безопасности. Цель *второго* этапа — это формирование действий и поступков детей в различных опасных ситуациях. На этом этапе мы реализовывали такие средства, как проблемные ситуации и дидактические игры. На *третьем* этапе «погружались» в виртуальную среду. Здесь мы подобрали цикл мультфильмов, в которых показаны примеры встречающихся опасностей. После просмотра мультфильма проводилась беседа с детьми. *Четвёртый*, заключительный, этап включал в себя работу по содержанию стендов, альбомов по изучаемой проблеме. Здесь мы использовали способ «погружения» в моделируемую среду. Уместным в данном случае мы посчитали использование возможностей изобразительной деятельности (рисование, аппликация, лепка).

Заключение. Работа по каждому из направлений способствовала повышению уровня практических компетенций учащихся колледжа в вопросах формирования основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст — период впитывания, накопления знаний. Важно не только оберегать ребёнка от опасности, но и готовить его кО встрече с возможными трудностями, формировать представление о наиболее опасных ситуациях, о необходимости соблюдения мер предосторожности, прививать ему навыки безопасного поведения в быту.

Список цитируемых источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — 4-е изд. — М., 1997.
2. Богина, Т. Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях / Т. Л. Богина. — М. : Мозаика-Синтез, 2005.
3. Еремеев, Б. А. Психология безопасности / Б. А. Еремеев. — СПб. : Книж. Дом, 2006.
4. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 29.12.2012 № 146 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 23.03.2013, 8/26737.
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — 3-е изд. — Минск : НИО : Аверсэв, 2016.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛЬНЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Основной задачей, стоящей перед дошкольным образованием в современных условиях, является организация оптимально активной и насыщенной положительными эмоциями жизнедеятельности детей, которая обеспечивает их счастливое развитие. Успешная реализация этой задачи основывается на необходимости с первых лет жизни формировать у детей основы культуры здоровья.

В ряде нормативно-правовых документов дошкольного образования, которые действуют на Украине, отмечено, что современное развитие системы дошкольного образования одной из приоритетных задач предусматривает поиск путей совершенствования процесса сохранения, укрепления и формирования здоровья детей.

Так, стратегическими задачами национальных программ «Дети Украины», «Украина XXI века», Национальной доктрины развития образования и программы «Здоровье нации» определено всестороннее развитие человека (в частности ребёнка), становление его духовного, психического и физического здоровья. При этом акцентировано внимание на приоритетности формирования ответственного отношения к здоровью как наивысшей индивидуальной и общественной ценности. Эти задачи отражены и в Законе Украины «О дошкольном образовании» [1]. Поэтому вполне логично, что первой в Базовом компоненте дошкольного образования Украины определена образовательная линия «Личность ребёнка», составляющей которой является «Здоровье и физическое развитие» [2].

Укрепление здоровья, совершенствование работы всех физиологических систем организма ребёнка, приобретение двигательного опыта обеспечиваются целым комплексом закалывающих процедур и разнообразием форм работы по физическому воспитанию, в которых реализуется основная потребность ребёнка в движениях.

Современными учёными изучаются условия, наиболее благоприятные для целостного развития ребёнка как личности, формирование его психического и физического здоровья (Н. Н. Ефименко, Н. Ф. Денисенко, Е. Л. Богинич, Э. С. Вильчковский). Вместе с тем остаётся недостаточно изученной проблема ценностного отношения к своему здоровью, формированию здорового образа жизни дошкольников в процессе использования театрализованных игр.

Основная часть. Мир театра чрезвычайно манит детей, и этим непременно должны воспользоваться педагоги, направив театральную деятельность дошкольников в дидактическое русло.

Театральное искусство близко и понятно детям, ведь в основе театра лежит игра, которая является ведущей деятельностью дошкольников. Сформировать здоровый образ жизни у детей могут театрализованные игры и упражнения. Кроме познавательных задач (знаний о здоровье и болезнях, правильном питании), театральная деятельность оказывает большое влияние на физическое развитие дошкольников: помогает им научиться чувствовать своё тело; воспринимать так называемые «сигналы» его частей, дифференцировать их. Во время театрализованных игр совершенствуются моторные функции детей, улучшается координация движений, удовлетворяется потребность в двигательной активности, постепенно происходит устранение мышечных зажимов, исчезает быстрая мышечная усталость, излишнее волнение.

Во время подготовки к театральной деятельности детей педагогам следует особое внимание уделить так называемому «сценическому движению», направленному на пластическое воссоздание образа определённого персонажа. Для этого мы рекомендуем использовать психогимнастические этюды, игры, упражнения, которые помогут детям освоить элементы техники выразительных движений и использовать их для передачи эмоций и чувств персонажа, овладеть собственным телом, почувствовать его, приобрести навыки саморасслабления [3].

Во время работы над определённой тематикой мы рекомендуем широко использовать пальчиковые ролевые игры, которые способствуют совершенствованию общей и мелкой психомоторики дошкольников.

Важно также использовать упражнения для ослабления мышц лица, развития выразительности мимики, сочетания движений рук, ног со словесным сопровождением, согласования движений с музыкой.

Театральная деятельность может существовать как самостоятельный вид деятельности (подготовка и постановка театральных представлений), а может быть частью любой деятельности, т. е. интегрироваться, усиливать эффективность восприятия детей.

Для реализации задач здорового образа жизни мы предлагаем использовать следующие формы организации детей в рамках учебно-воспитательной работы:

1) театральные занятия. Педагоги могут составить систему театральных занятий на основе оздоровительной тематики и тем, которые знакомят детей с безопасным поведением в окружающей среде. Тематика блоков работы с детьми следующая: «В гости к Неболейке», «Когда я один дома», «Цветок огня». Вместе с обучением приёмам театрального искусства дети получают знания о факторах здоровья, учатся отличать добро и зло, положительное поведение от отрицательного;

2) интегрированные занятия. Интегрированные занятия дают возможность воспитателям объединить разные виды деятельности одной тематикой для эффективного и полного раскрытия темы. Темы интегрированных занятий могут быть: «Чудодейственные витамины», «Как себя спасти, если беда придёт в дом», «Готовим вкусный обед», «Идём в магазин: покупаем полезные продукты»;

3) использование разнообразных театрализованных игр и упражнений оздоровительного направления в занятиях и повседневной жизни;

4) организация работы театрального кружка. Результатом такой работы могут быть разнообразные представления оздоровительной тематики. Основной идеей создания такого кружка может быть девиз: «Чтобы жить, учиться и играть, надо здоровье сохранять». Представления могут проигрываться для детей своей группы, других групп, можно приглашать и родителей [3].

Работа воспитателя по реализации задачи обучения детей театральному искусству может включать в себя следующие направления: театральная игра, культура и техника речи, основы театральной культуры, сценическое движение, танцевальные шаги, акробатические упражнения, ритмопластика, работа над спектаклем.

При использовании театрализованных игр следует учитывать возрастные особенности детей, их возможности и умения. В младшей группе прообразом театрализованной игры являются игры с ролью. Малыши, действуя согласно роли, полнее используют свои возможности и значительно легче справляются со многими задачами различного характера. Действуя как «осторожные воробушки», дети усваивают знания об опасности, которую несут спички; выбирая роль «умных мышек», с удовольствием выполняют культурно-гигиенические действия; «дружных гусят» — помогают друг другу складывать игрушки на место. Таким образом, дети получают новые знания, закрепляют умения и навыки. Кроме того, игры с ролью активизируют и развивают внимание детей, готовят их к самостоятельной творческой игре.

Дети младшей группы с удовольствием перевоплощаются в собак, кошек и других знакомых животных, однако развить и обыграть сюжеты пока ещё не могут. Они лишь подражают животным, копируя их внешне, не раскрывая особенностей поведения, поэтому детей младшей группы важно научить некоторым способам игровых действий по образцу. С этой целью проводятся сюжетные подвижные игры «Наседка и цыплята», «Медведица и медвежата», «Зайчиха и зайчата». В младших группах желательно вводить театрализованные игры в учебную деятельность: организовывать игры по сюжетам литературных произведений, разыгрывать небольшие сценки из детского быта: «Как кукла Анечка садится обедать», «Как кукла Анечка ложится спать». Формируя интерес к различным театральным играм, необходимо больше читать и рассказывать детям сказки и другие литературные произведения. Знакомые песни и стихи являются хорошим игровым материалом.

В целях раскрепощения и преодоления внутренней скованности с малышами проводятся специальные этюды по развитию эмоций. Например, простые этюды «Солнышко встаёт», «Солнышко садится», в которых эмоциональное состояние передается детям при помощи словесных указаний и музыки, которые побуждают детей выполнять определённые движения.

Педагоги постепенно расширяют игровой опыт детей младшей группы усложнением игровых заданий, в которые включается малыш: 1) игры-имитации отдельных действий человека, животных и птиц, эмоций человека: (вышло солнышко — дети обрадовались, улыбнулись, хлопают в ладоши, прыгают на месте); 2) игры-имитации цепочки последовательных действий в сочетании с передачей эмоций героя (веселые матрешки захлопали в ладошки и стали танцевать); 3) игры-имитации образов хорошо знакомых сказочных героев (неловкий медведь идёт домой, храбрый петушок шагает по дорожке); 4) игра-импровизация под музыку («Весёлый дождик»); 5) игры-импровизации без слов с одним персонажем по содержанию стихотворения, которые читает воспитатель («Сорока-ворона», «Выйди, выйди солнышко»); 6) игры-импровизации по текстам коротких сказок; 7) ролевой диалог героев сказок «Рукавичка», «Заюшкина избушка»; 8) инсценировка фрагментов сказок о животных («Теремок»); 9) игра-драматизация с несколькими персонажами по народным сказкам, например, «Репка», «Колобок» [4].

В средней группе детей учат сочетать в роли движение и слово, использовать пантомиму двух-четырёх действующих лиц. Возможно использование обучающих упражнений, например, «Представь себя отважным медведем-пожарным и расскажи о себе». С группой наиболее активных детей целесообразно драматизировать простейшие сказки, используя разные виды театра. Привлекая к играм малоактивных детей, можно драматизировать произведения, в которых количество событий невелико.

Содержательная составляющая часть работы с детьми средней группы — игровые этюды репродуктивного и импровизационного характера («Угадай, что я делаю?», «Отгадай, что я только что делал?»). Театрально-игровые этюды, игры и упражнения положительно влияют на развитие психических качеств детей: восприятия, ассоциативного мышления, памяти, воображения. Во время такого преобразования происходит совершенствование эмоциональной сферы: дети мгновенно, в рамках предложенного образа, реагируют на изменение деятельности, подражают героям [5].

Детям средней группы доступны уже многоперсонажные постановки. Например, в спектакле «Поможем Котику перейти через дорогу» действующими лицами могут быть Кот, Гусь, Корова, Кошка, Светофор.

С детьми 5-го года жизни воспитатели работают над автоматизацией деятельности дыхательного аппарата. Общеизвестны сюжетные дыхательные упражнения: «Насос», «Ныряние», «Снежинка», «Шарик красный надуваем». Для развития у детей сценических движений воспитатели используют упражнения для развития мелкой моторики рук, координации движений, движений и речи; упражнения в танцевальных шагах; релаксационные упражнения.

В старшей группе дети продолжают совершенствовать свои исполнительские умения, развивают чувство партнёрства. Воспитатель учит дошкольников самостоятельно находить способы образной выразительности. Драматический конфликт, становление характеров, острота ситуаций, выразительные диалоги, простота и образность языка — всё это создает благоприятные условия для проведения игр-драматизаций на основе сказок и литературных произведений. Такая игра сложнее для ребёнка, чем подражание событиям жизни, потому что в ней требуется понять и почувствовать образы героев, их поведение, выучить наизусть текст произведения. Создавая атмосферу раскованности, необходимо побуждать детей фантазировать, комбинировать, видоизменять, импровизировать на основе имеющегося у них опыта. Дети 6-го года жизни могут изменять начало или окончание знакомых сюжетов, придумывать новые обстоятельства, в которые попадают герои, вводить новых героев. В сказке «Три поросёнка» можно предложить детям придумать, как бы разворачивались события, если все поросята были бы умными и дружными, а в сказке «Волк и семеро козлят» — ввести нового героя, который бы научил козлят быть осторожными.

Для лучшего понимания литературного произведения Д. В. Менджеричкая предлагает использовать приём «нравственная лесенка». Дети должны расположить героев произведения на лесенке по степени личной симпатии. Данный приём работы с детьми может служить и диагностическим приёмом, который покажет воспитателю состояние духовного здоровья ребёнка [4].

Совершенствованию отдельных элементов движений, интонации, пантомимы помогают специальные упражнения и гимнастика, которые дети могут выполнять самостоятельно. Они придумывают определённый образ, демонстрируют его с помощью мимики, жестов, позы, интонации.

В старшей группе дети могут освоить сценические движения: управлять мышцами лица, развивать выразительность рук, сочетать движения рук, ног, слов. Данные упражнения развивают ребёнка как физически и психологически, так и умственно. Например, спокойная улыбка является свидетельством хорошего настроения. Нахмуренные, сдвинутые брови, сжатые губы — признак недовольства, глубокой сосредоточенности. С детьми работают над умением чередовать напряжение и расслабление мимических мышц. Занятия по развитию выразительности рук должны строиться с элементами игры и творческой выдумки. Звуковое сопровождение, музыку можно использовать как эмоциональную окраску любого упражнения. Это могут быть элементарные упражнения «Моём руки», «Ладони», «Самолёт». «Пианист». А могут быть упражнения с определённой последовательностью выполнения действий: «Воробушек пьёт воду», «Делаем чудеса руками», «Готовим салат», «Цветок», «Речка и рыбка» [6].

Детей также учат и танцевальным шагам. Танцевальные шаги могут выполняться в различных музыкальных размерах, в разных темпах. Детям предлагаются упражнения, которые учат согласовывать движения с музыкой. Рекомендуется, чтобы танцевальные шаги выполнялись в различных направлениях в сочетании с поворотами корпуса, наклонами и поворотами головы, а также комбинированные шаги с паузами. Такие несложные танцевальные шаги вырабатывают умение красиво ходить, развивают танцевальные умения.

Инновационная технология Н. Н. Ефименко «Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного возраста» имеет много общего с театральной постановкой не только по названию. Одной из ведущих идей данной технологии является игровой метод влияния на ребёнка. «Играя — оздоравливать, играя — воспитывать, играя — обучать», — отмечает автор. А вся система работы должна быть пронизана позитивной, светлой энергией радости и удовольствия от физических упражнений [7]. В реализации педагогической технологии «Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного возраста» большое значение имеет создание образов, которые разыгрывают дети. На занятиях по методике Н. Н. Ефименко царит «физкультурная сказка», которая позволяет не только тренировать тело, но и развивать интеллект, а также формировать у детей необходимые духовные качества. Занятия проводятся как маленькие театральные представления, своеобразные «физкультурные сказки»: «Ёжики на прогулке», «Весёлые котята», «Солнечный зайчик» [8].

Заключение. Театральная деятельность исключительно положительно влияет на личность дошкольника. Использование театрализованных игр способствует формированию здорового образа жизни детей, развивает физическое, психическое, духовное, социальное здоровье. Во время выполнения разнообразных упражнений и игр дети не только совершенствуют моторные функции, улучшают координацию движений, удовлетворяют потребность в двигательной активности, но и приобретают опыт межличностных отношений, формируют морально-этические модели поведения. Игра помогает детям усвоить правила безопасного поведения, законы сохранения собственного здоровья.

Список цитируемых источников

1. Дошкільна освіта в Україні: нормативно-правове регулювання / упор. Л. В. Гураш, Т. В. Вороніна. — Київ : Шкіл. світ, 2013. — 120 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкіл. виховання. — 2012. — № 7. — С. 3—23.
3. Артёмова, Л. В. Театрализованные игры дошкольникам / Л. В. Артёмова. — М. : Просвещение, 1991. — 134 с.
4. Мисунова, Е. В. Организация театрализованной деятельности в детском саду / Е. В. Мисунова. — Великий Новгород : Бумеранг, 2006. — 125 с.
5. Макаренко, Л. Т. Театр і театрализована діяльність у сучасному дошкільному закладі освіти / Л. Т. Макаренко. — Харків : Основа, 2013. — 139 с.
6. Щёткин, А. В. Театральная деятельность в детском саду / А. В. Щёткин. — М. : Мозаика Синтез, 2008. — 139 с.
7. Ефименко, М. М. Театр фізичного виховання і оздоровлення дітей дошкільного в молодшого шкільного віку. Авторська програма / М. М. Ефименко. — Таганрог, 2000. — 68 с.
8. Ефименко, Н. Н. Физкультурные сказки или как подарить детям радость движения, познания, постижения / Н. Н. Ефименко. — Харьков : Веста : Ранок, 2004. — 64 с.

В. В. Розгон,*кандидат педагогических наук**Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЛАВАНИЮ

Введение. Действующая в Украине система физического воспитания, одной из составляющих которой является система дошкольного физического воспитания, находится в критической ситуации и не всегда может решать свою основную задачу — укрепление здоровья. Постоянное увеличение объёма и темпа учебной нагрузки, преждевременное начало дошкольного систематического обучения, несоответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям детей, несоблюдение физиологических требований организации учебного процесса — всё это привело к значительному снижению уровня здоровья и физической подготовленности детей дошкольного возраста.

Современные научные исследования подтверждают, что движение является важным средством, способствует развитию мозга в целом, а также таких его функций, как речь, мышление, память, анализ, синтез. Исследователи [1; 2; 5] пришли к выводу, что оптимальные условия для достижения положительных результатов в умственном и физическом развитии дошкольников создаются при сочетании конкретных двигательных задач в форме игровых упражнений.

Важность воспитания здорового образа жизни у детей обусловлена пониманием того, что только с раннего детства можно привить основные знания, навыки и привычки по охране здоровья, которые впоследствии превратятся в важный компонент общей культуры человека и повлияют на формирование здорового образа жизни всего общества. Дети дошкольного возраста уже способны понимать и осознавать зависимость состояния здоровья от образа жизни. Им доступно понимание ценности собственного здоровья и здоровья близких [5].

Проблема укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни детей дошкольного возраста проанализирована в многочисленных исследованиях психологов, педагогов, политологов, философов, социологов, физиологов, экологов. Обоснование связи физического и психического состояния человека находим в исследованиях И. Бериташвили, Н. Берштейна, В. Бехтерева, С. Боткина, Л. Лурье, А. Рахнера. Проблема психологического здоровья детей исследовалась в работах Л. Абрамян, И. Дубровиной, А. Запорожца, А. Леонтьева, Я. Неверович, Т. Репиной, М. Стожарова. Принцип взаимосвязи физиологического и психического развития был реализован в трудах психологов П. Блонского, Л. Выготского, А. Леонтьева, С. Рубинштейна, Б. Теплова. На важность проблемы формирования представлений у детей дошкольного возраста о здоровом образе жизни указывают исследования А. Бодалёва, А. Венгера, В. Давыдова, М. Лисиной, А. Мудрика, И. Подлас, В. Слестёнина, Е. Смирновой.

Основная часть. Анализ современных программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста показал, что они составлены достаточно грамотно и обоснованно, однако акцентированы на вопросах гигиены и безопасности. Это, конечно, важные условия как для нормальной адаптации ребёнка в обществе, так и для сохранения его жизни в целом. Однако считаем, что важной задачей является привить ребёнку необходимость быть здоровым, а значит, активным, дееспособным и не представлять угрозы здоровью других членов общества. Специалисты дошкольного образования призваны воспитывать у детей уважение к собственному здоровью и обязанность его беречь.

Известно, что дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Именно в этот период закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим. Важно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом [2]. На современном этапе развития общества под здоровым образом жизни мы понимаем активную деятельность того, кто хочет быть здоровым, направленную на сохранение и улучшение здоровья. Единство мировоззренческого, интеллектуального и телесного компонентов физической культуры личности должно стать основополагающим принципом её формирования [5]. Здоровье — это базовая ценность и необходимое условие полноценного психического, физического и социального развития ребёнка. Не создав фундамент здоровья в дошкольном детстве, трудно сформировать здоровье в будущем [3].

Одним из важных средств оздоровления, физического развития и закалывания детей определяем занятия по плаванию. Купание, плавание, игры и развлечения на воде — самые полезные виды физических упражнений, которые способствуют оздоровлению детей, укрепляют их нервную систему. Поэтому чем раньше приучить ребёнка к воде, научить его плавать, тем более эффективным будет положительное влияние плавания на развитие детского организма. Систематические занятия по плаванию способствуют развитию органов кровообращения и дыхания. В результате таких занятий укрепляется нервная система, крепче сон, улучшается аппетит, совершенствуется двигательный аппарат, улучшается адаптация к разнообразным изменениям в окружающей среде. Плавание положительно влияет на детский организм, способствует его закалке, формированию правильной осанки [6].

В лечебной гимнастике плавание находит всё более широкое применение, как средство для профилактики и лечения различных нарушений в осанке детей, например, сколиозов, кифозов (изменения нормальной формы позвоночника), а также тугоподвижность суставов и различных последствий детского паралича [2].

Плавание благотворно влияет не только на физическое развитие ребёнка, но и на формирование личности. Занятия плаванием развивают такие черты личности, как целеустремленность, настойчивость, решительность, смелость, дисциплинированность, умение действовать в коллективе, проявлять самостоятельность [1].

Правильное физическое воспитание ребёнка невозможно без закаливания его организма. Эффективные средства закаливания — воздух, солнце, вода. Наиболее действенным является закаливание водой. Его легко дифференцировать по силе и продолжительности благодаря различным способам применения воды необходимой температуры при обливаниях, обливаниях, купании. Особенно эффективны купания, плавание, так как сочетают в себе воздействие на организм ребёнка воды, воздуха, солнечных лучей и сопровождаются движением [6].

Совершив ретроспективный анализ периодических изданий, было установлено, что на страницах педагогической прессы освещаются различные аспекты формирования здорового образа жизни. В частности, естественное оздоровление, закаливание, здоровое питание, физическая активность, преодоление вредных привычек, психическое здоровье, профилактика болезней и т. п.

Пропаганда здорового образа жизни среди дошкольников является ведущей темой журнала «Дошкольное воспитание». На страницах журнала освещается опыт работы педагогических коллективов по организации физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных учебных заведениях. Описанные методы и формы организации занятий по плаванию с детьми дошкольного возраста помогают педагогам, инструкторам по физической культуре и родителям интересно и с пользой проводить свободное время со своими детьми.

Внимательно изучая публикации журнала «Дошкольное воспитание», педагог всегда будет осведомлён о новых официальных рекомендациях и новейших достижениях науки и практики. Рекомендуем использовать материалы журнала «Палитра педагога», так как они являются инструментом для воплощения этих инноваций в практике своей работы. Дошкольная педагогическая пресса имеет большое значение для педагогов дошкольных учебных заведений при планировании работы по разным разделам программы, а также для организации физкультурно-оздоровительной деятельности детей дошкольного возраста.

Заключение. Формирование культуры здоровья детей дошкольного возраста можно эффективно осуществлять на занятиях по плаванию как в детском саду, так и в повседневной жизни. Педагоги и инструкторы по физической культуре должны обеспечивать внедрение указанной формы физкультурно-оздоровительной работы, способствуя при этом развитию и укреплению детского организма. Дальнейшего исследования требуют формы пропаганды занятий по плаванию в условиях семьи и работа с родителями, которые не являются сторонниками занятий по плаванию в дошкольном возрасте.

Список цитируемых источников

1. Бех, І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. — Київ : Либідь, 2003. — Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 280 с.
2. Вільчковський, Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е. С. Вільчковський. — Львів : ВНТЛ, 1998. — 336 с.
3. Довідник. Самопоміч. — Львів, 2006. — 104 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» // Орієнтир. — 2001. — № 141. — С. 1.
5. Іванашко, О. Е. Психологічний аналіз усвідомлення здорового способу життя дітьми дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Е. Іванашко. — Рівне, 2001. — 20 с.
6. Осокина, Т. И. Обучение плаванию в детском саду : учеб. издание / Т. И. Осокина, Е. А. Тимофеева, Т. Л. Богина. — М. : Просвещение. — 1991. — 158 с.

УДК 796.011.1

А. И. Самусик, Е. В. Чурилов

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Самой актуальной проблемой на сегодня является сохранение и укрепление здоровья детей. Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский отмечал: «Я не боюсь ещё и ещё раз повторить: забота о здоровье ребёнка — это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы».

Правильное физическое воспитание детей — одна из ведущих задач учреждений дошкольного образования. Потребность в сохранении здоровья необходимо формировать с детства, когда организм пластичен и легко поддаётся

воздействиям окружающей среды. У детей укрепляется желание быть здоровым, вырасти красивым, активным, уметь обслужить и вести себя так, чтобы не причинить вреда себе и другим [1, с. 87].

Основная часть. На современном этапе развития системы дошкольного образования существует несколько концепций физического развития детей дошкольного возраста, направленных на сохранение их здоровья. В основе философии той или иной программы лежит определённый взгляд авторов на ребёнка, на закономерности его развития, а следовательно, и на создание условий, которые способствуют становлению личности, оберегают его самобытность и раскрывают творческий потенциал каждого воспитанника. Развитие двигательной активности детей должно протекать в форме их приобщения к физической культуре как естественной составляющей общечеловеческой культуры [3, с. 75].

С помощью взрослого ребёнок осознаёт: для того, чтобы быть здоровым, нужно ежедневно выполнять физические упражнения, закаляться, делать зарядку, соблюдать режим дня, есть здоровую пищу, следить за чистотой окружающей среды и помещения, а также соблюдать правила гигиены.

На занятиях физическими упражнениями дети получают элементарные представления о строении собственного тела, функций и назначениях внутренних органов и систем организма. Через систему специальных упражнений и игр дети знакомятся с признаками здоровья, учатся защищаться от микробов, избегать опасных мест, при необходимости оказывать себе и другим элементарную помощь. Чем скорее ребёнок осознает необходимость своего непосредственного приобщения к богатствам физической культуры, тем скорее у него сформируется важная потребность, отражающая положительное отношение и интерес к физической стороне своей жизни. Для решения задач физического воспитания детей дошкольного возраста используются различные средства: гигиенические факторы, естественные силы природы, физические упражнения.

Гигиенические факторы составляют обязательное условие для более эффективного воздействия физических упражнений на организм занимающихся. Несоблюдение чистоты помещений, а также физкультурного оборудования, инвентаря, игрушек, одежды, обуви может привести к различным заболеваниям детей и снизить положительное влияние физических упражнений на их физическое развитие.

Естественные силы природы являются важным средством укрепления здоровья: вода очищает кожу от загрязнения, солнечные лучи убивают различные микробы, воздух способствует уничтожению микробов, обогащает кровь кислородом.

Основное специфическое средство физического воспитания — *физические упражнения*. Это двигательные действия, а также сложные виды двигательной деятельности, отобранные для решения задач физического воспитания. В настоящее время используется классификация физических упражнений, в основу которой положены исторически сложившиеся системы средств физического воспитания и методов их применения.

Гимнастика занимает значительное место. Специфическими особенностями гимнастики являются: избирательное воздействие на различные части тела, отдельные суставы, мышечные группы и даже на разные стороны их деятельности; возможность точной дозировки нагрузки; разнообразие упражнений; использование предметов, снарядов; проведение упражнения под музыкальное сопровождение.

Подвижные игры отличаются от других физических упражнений особенностями организации деятельности занимающихся и руководства ею. В игре деятельность детей организуется на основе образного или условного сюжета, который предусматривает достижение цели в условиях неожиданно изменяющихся ситуаций [2, с. 98].

Туризм позволяет закреплять двигательные навыки и развивать физические качества в природных условиях. С детьми дошкольного возраста организуются прогулки с использованием различных способов передвижения (пешком, на лыжах, велосипеде). В пути, на остановках могут применяться разнообразные физические упражнения (например, спрыгивание с пеньков, прыжки через канавку, прыжки со скакалкой, упражнения с мячом, подвижные игры) [4, с. 54].

Заключение. Нормальное развитие ребёнка возможно при условии достаточной двигательной активности, полного удовлетворения потребности ребёнка в движении. Поэтому одна из важных задач физического воспитания — создание оптимальных условий для нормального развития детского организма.

Список цитируемых источников

1. Бутова, С. В. Оздоровительные упражнения на уроках / С. В. Бутова // Нач. шк. — 2006. — № 8. — С. 98.
2. Волошина, Л. Н. Будущий воспитатель и культура здоровья / Л. Н. Волошина // Дошк. воспитание. — 2006. — № 3. — С. 117—122.
3. Карасева, Т. В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т. В. Карасева // Нач. шк. — 2005. — № 11. — С. 75.
4. Колесникова, М. Г. Здоровьесберегающая деятельность учителя / М. Г. Колесникова // Естественные науки в шк. — 2005. — № 5. — С. 50—55.

К. С. Тристеня¹, доцент, кандидат медицинских наук, Ж. В. Казимирчик², В. А. Красикова²

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

²Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Барановичи», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К СТОМАТОЛОГИЧЕСКИМ ВМЕШАТЕЛЬСТВАМ

Введение. Не вызывают сомнения литературные данные учёных-стоматологов и педиатров, подтверждающих влияние заболеваний челюстно-лицевой области на здоровье ребёнка в целом [10]. Необходимым условием сохранения стоматологического здоровья ребёнка является соблюдение методов профилактики стоматологических заболеваний индивидуальным и групповым методом, а также своевременное посещение детского стоматолога [5]. В зависимости от активности кариозного процесса у ребёнка, наличия формирующихся аномалий зубочелюстной системы, вредных привычек, как фактора риска развития стоматологической патологии, врач назначает следующее посещение. Кратность посещения может быть раз в год, раз в полгода или несколько раз в год. По собственной инициативе посещать детского стоматолога рекомендуется даже при отсутствии жалоб ребёнка на боли в полости рта [3]. Однако на практике в большинстве случаев оттягивается визит к стоматологу, обращаются, когда у ребёнка болит зуб и требуется неотложная стоматологическая помощь. Лечение больного зуба приносит страдания малышу, у него формируется негативный стоматологический опыт при первом же посещении врача-стоматолога в детском возрасте. Если бы это был визит к стоматологу для консультации, осмотра, назначения профилактических мероприятий, у ребёнка не сформировался бы страх перед посещением стоматолога. Маленький пациент больше всего боится звука работающей стоматологической установки и вибрации бора в зубе [1].

Основная часть. В Республике Беларусь успешно реализуется Национальная программа профилактики кариеса зубов и болезней периодонта среди населения (1998). Программа регламентирует участие в реализации её положений родителей, персонала учреждений дошкольного образования и школ, врачей-педиатров, валеологов и детских стоматологов. Мероприятия по её реализации проводятся как составная часть комплексной программы оздоровления населения, в том числе детского. Возникновение и развитие кариеса зубов определяется биологическими, социальными и поведенческими факторами. Успешной будет реализация программы профилактики кариеса зубов при условии соблюдения трёх основных методов: тщательная гигиена полости рта, рациональное питание с ограничением употребления рафинированных углеводов и использование соединений фтора местно в виде фторсодержащих зубных паст и внутрь с фторированной солью, используемой при приготовлении пищи. Очень важным моментом является своевременное посещение стоматолога [9].

Население недостаточно осведомлено о роли представленных методов профилактики и существовании ряда альтернативных, совершенно безболезненных способов лечения кариеса зубов.

Детскими стоматологами уже в течение 90 лет используется химико-механический способ препарирования зубов, основанный на использовании систем, разрушающих поражённые кариесом ткани с последующим удалением их ручными инструментами. Врач-стоматолог использует тампон, увлажнённый 5—10%-м раствором молочной кислоты, который вводится в кариозную полость на 15—20 минут, потом кислота нейтрализуется раствором питьевой соды по той же методике [7].

Широко применяется система «Carisolv», состоящая из набора шприцев с гелем и специальных инструментов для ручного удаления из кариозной полости продуктов кариозного распада. Входящие в гель компоненты вступают в химическую реакцию с коллагеном кариозного дентина, который коагулируется и легко удаляется, после чего кариозная полость пломбуется. Аналогично действует гель «Carisolv», российский вариант препарата называется «Кариклинз» [4].

К физико-химическому методу препарирования относится ART-техника (atraumatic restorative treatment — атравматичное восстановительное лечение). ART-техника популярна у детских стоматологов, которые используют пломбировочный материал — стеклоиономерный цемент (СИЦ). В его состав ввели фтор, который всё время выделяется из пломбировочного материала в окружающие твёрдые ткани зуба, чем обеспечивается противокариозный эффект: фтор предохраняет дентин зуба от дальнейшего развития кариеса. К тому же по химическому составу СИЦ близок к твёрдым тканям зуба, происходит сцепление пломбы с тканями зуба, поэтому пломбы не выпадают. Эта эффективность подтверждена в ряде стран мира, например, в университетских клиниках Японии у 90% пациентов через 3 года после лечения пломбы оставались в идеальном состоянии, а во временных зубах 98,5% пломб сохранились до физиологической смены молочных зубов на постоянные [8].

Врач-стоматолог не пользуется бормашиной для удаления кариозного дентина, а с помощью ручных инструментов удаляет размягченный дентин из полости зуба, обрабатывает полость зуба антисептиком и заполняет её стеклоиономерным цементом.

В настоящее время пользуются воздушно-абразивным методом удаления из полости зуба кариозного дентина. Применяется суперскоростная препаровка кариозной полости зуба, основанная на принципе ультразвукового разрушения мощным точно фокусированным потоком порошкообразного альфа-оксида алюминия.

Секрет безболезненности препарирования в том, что при работе наконечник инструмента не соприкасается с тканями зуба, поэтому исключена вибрация, давление на ткани зуба, местное повышение температуры. Учитывая безвзвучную работу, безболезненность манипуляций, этот метод весьма популярен и перспективен [2].

Использование специальных ультразвуковых наконечников и специальных к ним насадок обеспечивает ультразвуковой способ препарирования. Лечение ультразвуком также совершенно безболезненно. Ультразвук в стоматологии также применяется при проведении профессиональной гигиены полости рта, в физиотерапии, для дезинфекции и очистки стоматологических инструментов [8].

В нашей республике для безболезненного лечения зубов применяется метод лазерной терапии. Лазерный свет обладает противовоспалительным действием, понижает проницаемость сосудистых стенок, стимулирует обмен веществ, ускоряет заживление ран. Он также обладает обезболивающим, бактерицидным действием, стимулирует систему иммунной защиты, снижает патогенность микроорганизмов, повышая её чувствительность к антибиотикам [6].

Для безболезненного лечения кариеса зубов группой учёных из университета Белфаста предложен оригинальный метод озонотерапии. Ими установлено, что под действием озона в течение 20 секунд в кариозной полости погибает 99,9% микроорганизмов. Поставленная после такого вмешательства пломба будет долговечной, так как окружающие ткани стерильны и под пломбой не развивается дальше кариозный процесс [4].

Нами проведено анкетирование 48 родителей в целях выяснения, насколько своевременно они сами обращаются к стоматологу, как часто посещают детского стоматолога со своим ребёнком, уровня их осведомлённости о безболезненных методах лечения зубов. Также целью исследования явилось изучение возможных условий формирования у самих родителей в детском возрасте негативного стоматологического опыта.

Установлено, что 56,25% родителей несвоевременно обращаются к стоматологу из-за опасения испытать болезненные ощущения во время лечения; 19,79% волнуются, однако на приём к врачу стараются обращаться своевременно. Только 26,01% анкетированных родителей не испытывали чувства страха, боли при посещении стоматолога. Половина испытуемых (52,08%) считает, что они могут подготовиться самостоятельно к предстоящему лечению. Чувство неудовлетворённости лечением, недостаточным обезболиванием испытывают 30,73% родителей. Все анкетированные родители в детском возрасте впервые посетили стоматолога по причине зубной боли и в первый же сеанс они испытали боль при лечении. О безболезненных методах лечения информации не имеют все анкетированные родители.

Только 23,96% анкетированных родителей отметили, что обращаются со своим ребёнком к детскому стоматологу самостоятельно, не дожидаясь, пока заболит у ребёнка зуб; 47,92% родителей указали, что обращались к детскому стоматологу после направления на консультацию педиатра, когда ребёнок болел простудными заболеваниями. Более трети родителей (36,46%) ответили, что обращались с ребёнком к детскому стоматологу при наличии жалоб ребёнка на зубную боль. Абсолютное большинство родителей знают о роли неудовлетворительной гигиены полости рта и сладостей в развитии кариеса. Во всех семьях дети дома чистят зубы, однако родители не запрещают детям перекусы между основными приёмами пищи. Родители высказались о том, что может уменьшить страх ребёнка на стоматологическом приёме: 5,45% считают положительным использование врачом цветных пломбирочных материалов; 9,09% — внимательное отношение врача, сопровождение сеанса лечения беседой; 12,12% — использование врачом и самими родителями психологических методов подготовки ребёнка к посещению стоматолога.

В учреждении дошкольного образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Барановичи» реализуются методы профилактики негативного стоматологического опыта у детей. Для этого используются индивидуальные консультации детей и родителей преподавателем медико-биологических дисциплин и врачом-стоматологом. Осведомлённость о методах профилактики стоматологических заболеваний родители получили из средств массовой информации, на занятиях в «Материнской школе» и при подготовке и участии в развлечениях для детей в учреждении дошкольного образования. В проводимых развлечениях принимают участие дети, исполняющие роль медвежонка, у которого болят зубы от сладкой пищи, белочки, которая грызёт орешки и может повредить зубы. Роль доктора Айболита исполняют студенты университета или воспитатели дошкольного образования. Дети убеждаются, что это очень внимательный доктор, он любит детей и умеет лечить их зубки совершенно безболезненно.

Заключение. При условии посещения детского стоматолога для консультаций, диагностики состояния зубов и получения рекомендаций по профилактике их заболеваний, профилактики аномалий зубочелюстной системы ребёнок никогда не узнает зубной боли, особенностей лечения и связанных с ним неприятных ощущений. Все представленные методы безболезненного лечения кариеса зубов используются не в каждой стоматологической поликлинике, а обычно практикуются в платных кабинетах и клиниках, некоторые относятся к дорогостоящим медицинским услугам [1]. Однако население должно быть осведомлено о наличии безболезненных методов лечения зубов, а стоматологи должны пропагандировать и использовать их при необходимости лечения зубов ребёнку. При условии выполнения приведённых нами рекомендаций у наших детей никогда не сформируется негативный стоматологический опыт и страх перед лечением у стоматолога.

Список цитируемых источников

1. Бойко, В. В. Физический дискомфорт на приёме и негативный стоматологический опыт пациента / В. В. Бойко // Ин-т стоматологии. — 2013. — № 3. — С. 7—12.
2. Воздушно-абразивное препарирование твёрдых тканей зуба : метод. пособие / Боровский Е. В. [и др.]. — М. : ГЭОТАР-МЕД, 2004. — 12 с.

3. Кармалькова, Е. А. Предупреждение отрицательных эмоций на стоматологическом приеме / Е. А. Кармалькова, А. Н. Кушнер // *Соврем. стоматология*. — 2003. — № 4. — С. 55—57.
4. Козловская, Л. В. Применение в стоматологии детского возраста альтернативных способов одонтопрепарирования / Л. В. Козловская, Т. А. Маринчик, Е. В. Шнип // *Стоматолог. журн.* — 2011. — № 1. — С. 10—17.
5. Леус, П. А. Тактика врача-стоматолога в профилактике и лечении кариозной болезни на коммунальном уровне с использованием новых технологий / П. А. Леус, С. М. Тихонова // *Стоматолог. журн.* — 2002. — № 4. — С. 26—28.
6. Полонейчик, Н. М. Применение лазера при эндодонтическом лечении зубов / Н. М. Полонейчик, Т. Н. Манак, Г. Г. Чистякова // *Стоматолог. журн.* — 2009. — № 4. — С. 367—373.
7. Скатова, Е. А. Анализ методов препарирования кариозных полостей при лечении кариеса временных зубов у детей / Е. А. Скатова, Т. Е. Зуева // *Стоматология дет. возраста и профилактика*. — 2007. — № 3. — С. 18—21.
8. Терехова, Н. В. Использование ультразвука в эндодонтии / Н. В. Терехова, Н. Н. Пиванкова // *Соврем. стоматология*. — 2010. — № 1. — С. 34—38.
9. Тристенъ, К. С. Факторы формирования негативного стоматологического опыта у детей / К. С. Тристенъ // *Стоматолог. журн.* — 2005. — № 2. — С. 53—54.
10. Тристенъ, К. С. Педагогу о стоматологических заболеваниях у детей : монография / К. С. Тристенъ. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 280 с.

УДК 616.31:37(072)

К. С. Тристенъ¹, кандидат медицинских наук, доцент, Ж. В. Карпыза², Н. Л. Яковлева²
¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи
²Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 25 г. Барановичи», Барановичи

ОСВЕДОМЛЁННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ О РОЛИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Литературные данные свидетельствуют о том, что приобщение детей дошкольного возраста к физической культуре способствует организации их здорового образа жизни, вызывает у них интерес к процессу движений [1; 3]. В процессе физического воспитания решаются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Физическая культура — это часть общей культуры личности, и одной из важных частей формирования всесторонне развитой личности является физическое воспитание [4].

Исследователь Л. Д. Глазырина (2004) считает, что «...если рассматривать физическую культуру во взаимосвязи с другими видами культур, а физическое воспитание с другими видами воспитания: умственным, нравственным, духовным, эстетическим, трудовым и т. д., то можно говорить о физической культуре как явлении, которое воздействует на природу человека, изменяя её в соответствии с закономерностями всестороннего развития личности» [2, с. 5].

Учёные считают, что дети должны двигаться не менее 50—60% всего времени бодрствования, и движения их должны быть интенсивны: у детей в возрасте 2 лет среднее количество движений в минуту составляет 38—41, в 2,5 года — 43—50, в три года — 44—51 [5]. Дети не устают при такой высокой интенсивности движений потому, что они меняют позу и движения от 550 до 1000 раз в течение дня, а мышцы поочередно отдыхают во время сокращения мышц-антагонистов. Ещё до школы ребёнок должен овладеть двигательными умениями, поэтому для него организуются бег, прыжки, метания, народные спортивные игры — лапта, городки, игры и игровые упражнения с элементами спорта и другие виды двигательной активности [7].

Основная часть. К средствам физического воспитания в оздоровительном направлении относятся массаж, закаливание, водные процедуры, физические упражнения [6; 8].

Массаж в виде разминания, растирания, поглаживания, поколачивания способствует расширению капилляров кожных покровов, усилению функции потовых желез, улучшению обменных процессов во внутренних органах и связочном аппарате. Средства закаливания в виде воздушных и солнечных ванн, обтираний, обливаний способствуют повышению иммунитета, улучшению картины крови, совершенствованию защитных сил организма к действию неблагоприятных климатических факторов. Особенно благоприятно влияют на организм водные процедуры с элементами плавания. Они способствуют улучшению работы органов дыхания, кровообращения, газообмена, лечению и профилактике нарушений осанки. Физические упражнения стимулируют рост костей, способствуют развитию опорно-двигательного аппарата, развитию органов дыхания, сердечно-сосудистой системы, укреплению мышц, изменению характера с позитивным отношением к физическим упражнениям, развитию физической силы, уравниванию нервных процессов возбуждения и торможения.

В воспитательном направлении физические упражнения способствуют развитию умений держаться естественно, думать о красивой осанке, развивают организованность, дисциплину, способность терпеть невзгоды, развивают внимание, проявление нравственных норм в конкретных ситуациях. В образовательном направлении физические упражнения развивают знания детей о средствах формирования правильной осанки, умения выполнять требуемые упражнения, контролировать собственное телосложение и т. д.

К физкультурно-оздоровительным мероприятиям в режиме дня дошкольного учреждения относятся утренняя гимнастика, физкультминутки, подвижные игры, физические упражнения на прогулке, гимнастика после сна и домашние задания по физической культуре. Утренняя гимнастика в виде простых физических упражнений направлена на активизацию деятельности организма ребёнка, поднятия его эмоционального тонуса. Проводится она ежедневно утром перед завтраком в течение 5—7 минут для детей в возрасте 4—5 лет и 10 минут в группах детей старшего дошкольного возраста. В тёплое время года при хорошей погоде утренняя гимнастика проводится на воздухе, в остальных ситуациях — в помещении. Начинается с ходьбы, которая чередуется с упражнениями на перестроение и ориентировку в пространстве, бегом, подскоками. В заключительной части рекомендуется провести упражнения на расслабление.

Физкультминутки применяются для снятия умственного утомления детей во время занятий. Для «разрядки» даются упражнения средней интенсивности, сопровождающиеся стихами, потешками, на снятие напряжения мышц туловища, рук или ног. Всего проводится 3—4 упражнения, которые повторяются до 5 раз.

Например: День у нас такой хороший,
Дружно хлопаем в ладоши! (*Дети хлопают в ладоши.*)
Чтобы ножки не скучали,
Ножками мы постучали. (*Дети стучат ножками.*)
Теперь тихо постучали,
Дружно громко постучали. (*Дети стучат ножками.*)
А теперь мы для веселья
Встали—сели, встали—сели! (*Дети встают и садятся.*) [6].

Подвижные игры и физические упражнения на утренней и вечерней прогулке длятся 10—15 минут. Подвижные игры или комплексы подвижных игр (2—3) решают задачу развития в детях быстроты, силы, выносливости. Игры с элементами спортивного ориентирования и чисто спортивные игры (городки, настольный теннис, футбол) развивают скоростно-силовые и координационные способности детей. Широко применяется сюжетный комплекс подвижных игр и физических упражнений.

Домашние задания по физической культуре получают все дети. В течение одной-двух недель ребята дома должны выполнять кроме комплекса утренней гимнастики упражнения для глаз, укрепления свода стопы, формирования осанки, профилактики плоскостопия.

К средствам физического воспитания относятся физкультурные досуги и физкультурные праздники. Физкультурные досуги проводятся два раза в месяц в каждой группе учреждения дошкольного образования продолжительностью 20—40 минут. Они организуются на игровой или спортивной площадке на свежем воздухе. Для детей младшего дошкольного возраста задача физкультурного досуга — доставить положительные эмоции от движений, игры, получения маленького подарка в случае успеха. Детям среднего дошкольного возраста предоставляется возможность самостоятельно выполнять двигательные задания на основе собственного опыта, но принимать участие в коллективной игре или соревнованиях. А дети старшего дошкольного возраста принимают участие в спортивных играх, физкультурный досуг для них проводится в сюжетной форме с введением сказочного героя. В нашем учреждении практикуются физкультурные праздники, тогда фоном для них звучит музыка, на них присутствуют родители и педагоги учреждения дошкольного образования — это придаёт детям больше уверенности, радости от движений и общения.

Проводилось развлечение для детей младшей группы по сценарию К. С. Тристеня «Будем здоровыми, ловкими, сильными». Цель его — закрепить усвоенные виды ходьбы, бега, прыжков в процессе имитации движений животных; научиться приобретать навыки преодоления препятствий, ловкости и равновесия; воспитывать чувство взаимопомощи, сострадания к чужим неприятностям; приобщать воспитанников дошкольного учреждения к здоровому образу жизни; повышать положительное эмоциональное настроение у детей.

Для групп детей старшего дошкольного возраста организуются физкультурные праздники продолжительностью до часа один раз в сезон. Программа праздника готовится заранее по сценарию, предусматривается открытие, парад участников, подвижные игры, аттракционы, спортивные игры, двигательные загадки, неожиданное появление сказочного героя и подведение итогов с вручением наград.

Приведём пример физкультурного занятия с элементами миогимнастики для детей среднего дошкольного возраста «Правильно ходим, правильно дышим», цель которого — приучать детей ходьбе, согласовывая свои движения с движениями детей группы; выполнять действия в соответствии с указаниями воспитателя; воспитывать внимание к явлениям природы; стимулировать умственную деятельность детей; воспитывать положительное взаимоотношение детей, использовать элементы миогимнастики.

Спортивные виды физических упражнений воспринимаются детьми очень эмоционально. Они способствуют закалке организма, развитию волевых качеств, активному восприятию природы, ориентации в окружающей среде и физическому развитию. Примером является катание на санках, причём детей в возрасте 1,5—2 года катают на санках взрослые, а в среднем и старшем дошкольном возрасте дети самостоятельно катаются, соблюдая правило: двое детей катят санки с одним ребёнком [10].

Зимой с шестилетнего возраста дети обучены ходьбе на лыжах, причём они владеют техникой подъёма на невысокую возвышенность, спуска с неё, поворотов и торможения. Ребёнка учим падению без опасности травмирования.

Развивает координацию движений, умение сохранять равновесие, решительность, смелость, уверенность в своих силах скольжение по ледяным дорожкам. Сначала взрослые водят по скользким дорожкам малыша, держа

его за руку. Когда он уверенно держится на скользкой дорожке, ребёнок ухватывается обеими ногами сразу, держа его за обе руки с обеих сторон. Дети среднего дошкольного возраста уже самостоятельно катаются, а в возрасте 6—7 лет могут самостоятельно съезжать с горки по ледяной дорожке, расставив руки для баланса.

Значительное место в режиме дня дошкольника занимает самостоятельная двигательная деятельность, дети по своей природе очень активные, подвижные, не следует ограничивать их двигательную деятельность, если она не переходит грань дозволенного.

Гимнастика после сна проводится в игровой комнате, где на ковре с босыми ногами, оставаясь в трусах и майках, дети выполняют различные движения: ходьба, бег на месте, танцевальные движения и дыхательные упражнения.

Кожа называют вторым органом дыхания, настолько она проницаема для воздуха, что способствует лучшему насыщению крови кислородом. Установлено, что воздушные ванны улучшают деятельность центральной нервной системы, успокаивают ребёнка, улучшают его сон и аппетит.

Солнечные ванны являются одним из лучших средств закаливания, поэтому рекомендуется их широко использовать в дошкольном возрасте. Они очень полезны детям с задержкой роста, ослабленным детям, а практически здоровым — тем более. Проведение ножных ванн, как вида закаливания, рекомендуется начинать летом. Для обливания стоп и голеней используется вода температуры 28°C; эту температуру выдерживают в течение недели ежедневных обливаний. Затем снижают температуру на один градус и так в течение всего курса обливаний, доводя температуру воды до 20—18°C. Продолжительность процедуры для детей до года — 15—20 секунд, для более старших детей — 20—30 секунд [9].

В целях выяснения мотивации родителей к развитию физической активности детей нами проведено анкетирование 54 родителей. На вопрос анкеты, удовлетворены ли они состоянием физического развития детей в учреждении образования 78,7% ответили положительно; 8,48% — «я не специалист в этом вопросе», 12,92% считают, что наличие плавательного бассейна в учреждении образования и занятия детей в бассейне принесли бы весомый вклад в физическое развитие их детей. Почти треть анкетированных родителей (24,85%) отметили, что их дети гиперактивны, остальные родители считают, что их дети подвижны по возрасту и физическая активность доставляет им удовольствие. Постоянно следят за позой ребёнка во время приёма пищи и в кровати во время сна 14,54% родителей, периодически — 15,76%. Следят за активностью жевания 49,1% родителей; 21,21% родителей озабочены медленным жеванием детей, объясняя это плохим аппетитом. Дома зарядку делают только 6,06% детей, причём с братьями или сёстрами школьного возраста, которые посещают спортивные секции. По мнению родителей, детям нравятся подвижные игры (15,76%), физкультурные досуги и праздники (41,67%), упражнения на прогулке на регуляцию функций дыхания, упражнения для миогимнастики круговой мышцы рта и языка (13,3%), музыкальное сопровождение физических упражнений в зале (37,04%). Все родители отметили, что их дети с удовольствием исполняют роли в развлечениях и спектаклях, где героям приходится преодолевать препятствия, бегать наперегонки и «делать добрые дела».

Заключение. В учреждении дошкольного образования для детей разного возраста проводятся закаливание, водные процедуры, физические упражнения, подвижные игры, физкультурные досуги и праздники. Родители позитивно оценивают уровень физической активности детей, однако недооценивают роль активного жевания и глотания без гримасы, которые повышают физиологическую активность органов и тканей полости рта. Не всегда медленное жевание связано с отсутствием аппетита, часто причиной является кариес зубов, а также формирующаяся или сформированная аномалия положения зубов или прикуса. Таких детей необходимо проконсультировать у детского стоматолога.

Двигательная деятельность детей способствует формированию правильной осанки, гармоничному физическому развитию. Физические занятия позволяют приобретать двигательные навыки, развивать физические качества, воображение, мышление, воспитывают смелость, решительность, целеустремлённость и трудолюбие.

Список использованных источников

1. Глазырина, Л. Д. От двух до трёх (занятие по физической культуре для детей) / Л. Д. Глазырина. — Минск : ФилСерв плюс, 1998. — 80 с.
2. Глазырина, Л. Д. Физическая культура и здоровье : программа и темат. планирование занятий по физвоспитанию учащихся нач. шк. / Л. Д. Глазырина, Т. А. Лопатик. — Минск : БГПУ, 2004. — 74 с.
3. Гоглева, С. Комплексный метод коррекции осанки : создание представлений о статической осанке / С. Гоглева // Здоровы лад жыцца. — 2014. — № 6. — С. 11—12.
4. Профилактика и коррекция нарушений и заболеваний костно-мышечной системы у детей и подростков : пособие для системы послевуз. проф. образования врачей / Н. Б. Мирская [и др.]; под ред. д-ра мед. наук, проф. А. В. Ляховича. — М. : Флинта : Наука, 2009. — 224 с.
5. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э. Я. Степаненкова. — 2-е изд. испр. — М. : Академия, 2006. — 368 с.
6. Тростень, К. С. Формирование здорового образа жизни : метод. рекомендации для студентов пед. специальностей / К. С. Тростень ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 47 с.
7. Физическая реабилитация и укрепление здоровья дошкольников : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Г. И. Нарский [и др.]; под ред. Г. И. Нарского. — Минск : Польша, 2002. — 176 с.
8. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие / В. Н. Шебеко. — Минск : Вышш. шк., 2010. — 288 с.
9. Шишкина, В. А. Методика физического воспитания : учеб. пособие / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — Минск : ЛіМ, 2011. — 176 с.
10. Шпак, В. Г. Элементы спортивных игр в детском саду : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкол. образования / В. Г. Шпак. — Минск : ИВЦ Минфина, 2004. — 138 с.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ, МЛАДШИХ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Проблема преемственности в формировании здорового образа жизни детей дошкольного и школьного возраста разных периодов является актуальной. Сегодня сохранение и укрепление здоровья детей и школьников разного возраста — одна из ключевых задач правительства, образования, дошкольных учреждений и общеобразовательной школы. Эта проблема нашла своё отражение в законах Украины «Об образовании» [1], «О дошкольном образовании» [2], Национальной программе «Дети Украины», Базовом компоненте дошкольного образования Украины.

Воспитание детей в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как наивысшей индивидуальной и общественной ценности — это потребность времени, на которой сосредоточено основное внимание в национальной доктрине развития образования [3, с. 4]. Особенно это актуально сейчас, когда, по статистическим данным, 80—85% детей имеют одно или несколько заболеваний; только незначительный процент детей рождается полностью здоровым; каждый третий ребёнок имеет отклонения в физическом или психическом развитии; смертность вдвое превышает рождаемость. Создание в дошкольных учебных учреждениях и общеобразовательной школе здоровьесберегающей среды для детей и учащихся разного возраста является одним из приоритетных аспектов научных исследований, основанных на теоретических положениях и накопленному педагогическому опыту.

Анкетирование, которое мы провели с воспитателями дошкольных учебных заведений и учителями начальной и базовой общеобразовательных школ Львовского региона, показало, что они слабо ориентируются в вопросах преемственности в формировании здорового образа жизни между дошкольниками, учащимися начальной и основной школы.

Педагоги осознают важность формирования у детей здорового способа жизни, но не обладают в полной мере содержанием, формами и методами работы с детьми разных возрастных групп, необходимых для решения этой проблемы, не уделяют должного внимания самообразованию. Детям разных возрастов знания о здоровье не подаются на достаточном уровне: в учебно-воспитательной работе педагоги ограничиваются представлением о знаниях физического здоровья, не раскрывая путей формирования психического и социального здоровья. В планах воспитательной работы воспитателей и учителей вопрос ценностного отношения к здоровью освещён недостаточно, отсутствует логическая связь между темой занятия по данной проблеме и закреплением её в различных видах деятельности и в повседневной жизни [4—7]. Как видим, тема нашего исследования является актуальной.

Основная часть. Изучение состояния проблемы преемственности в формировании здорового образа жизни детей и учащихся разного возраста в педагогической науке освещено недостаточно. Есть отдельные разработки по вопросам, касающимся только формирования здорового образа жизни дошкольников: О. Ващенко, Е. Вильчковский, О. Курок, И. Воронцов, С. Ивах, Н. Янишин [8—11]. Некоторые исследования посвящены формированию здорового образа жизни путём физического совершенствования (А. Дубогай, М. Зубалий, С. Закопайло) [12; 13]. Валеологический аспект отражён в трудах Т. Бойченко, В. Горащук, Л. Сущенко. Формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни исследовали В. Оржеховская, А. Сологуб, И. Власюк, Л. Кривошеева. К сожалению, на современном этапе в Украине ещё нет научных исследований по проблеме непрерывного формирования здорового образа жизни детей старшего дошкольного, младшего и среднего школьного возраста.

Цель исследования — раскрыть проблему преемственности в формировании здорового образа жизни дошкольников и учащихся младшего и среднего возраста общеобразовательной школы.

Рассмотрим понятие преемственности в обучении. В педагогическом словаре даётся такое определение: «преемственность в обучении — последовательность и системность в размещении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательного процесса. Осуществляется при переходе от одного урока к следующему (т. е. в системе уроков), от одного года обучения к следующему. Достижение преемственности в школьной практике обеспечивается методически и психологически обоснованным построением программ, учебников, соблюдением последовательности движения от простого к сложному. Преемственность в обучении и организации самостоятельной работы учащихся и вообще всей системой методических средств» [14, с. 227].

А. Савченко рассматривает преемственность как опору на предыдущие знания, умения и навыки: «Преемственность реализуется в полной мере тогда, когда осуществляется взаимосвязь полученных и новых знаний, умений и навыков, развитие ребёнка продолжается с опорой на тот уровень, который достигнут, и на его возможности» [15, с. 4—5].

Сравнивая содержание учебного материала по физкультуре и спорту, по здоровому образу жизни, который предлагается детям в дошкольном возрасте и учащимся начальной и основной школы, надо отметить, что он сильно отличается. Программа в дошкольном учреждении предусматривает формирование представлений о строении тела, назначении и работе органов, уход за телом, а в программном материале начальной и базовой школы

нет согласованности с этими темами. В нем отсутствует материал по изучению строения и тела, и функционирования организма, и систем в целом.

Что касается гигиенических процедур, то надо отметить, что дошкольник умеет самостоятельно их выполнять, а ученик начальной школы, согласно программе обязан их знать и называть, а в среднем звене школы учащийся должен рассказать о них, написать реферат или доклад и объяснить их сущность.

Анализ программного материала для начальной школы свидетельствует о том, что содержание предмета «Основы здоровья» не включает тем социального, психического и духовного здоровья и не предполагает сложности по сравнению с программным материалом для дошкольников.

В общеобразовательной базовой школе учащиеся 5—9-х классов учатся по программам «Основы здоровья» и «Основы безопасности жизнедеятельности», которые включают ознакомление с феноменом жизни и здоровья, способом жизни и здоровья, современным представлением о здоровье, с физическим здоровьем подростка, его поддержкой, мониторингом физической формы, социальными аспектами здоровья, безопасностью в современном обществе и всесторонним развитием личности.

Нужно отметить, что преемственность в содержании материала о здоровом образе жизни между дошкольниками и учащимися основной общеобразовательной школы отсутствует, поскольку в каждом звене существует отдельная программа обучения. При этом отсутствуют связи, обеспечивающие непрерывный характер процесса формирования здорового образа жизни дошкольников, младших и средних школьников. Программный материал для начальной школы по сравнению с программой дошкольников не предусматривает расширение представлений и понятий о здоровом образе жизни, а иногда значительно упрощает его. В среднем звене общеобразовательной школы также наблюдается отсутствие опоры на материал начальной школы.

Итак, преемственность в содержании здорового образа жизни предполагает его компетенцию, которая включает составные части:

- знание о своём здоровье и здоровье окружающих, которое является надежным индикатором готовности дошкольника к обучению в общеобразовательной школе, младшего школьника — к обучению в базовой школе; а школьника среднего возраста — к обучению в старшей школе;

- осуществление здорового и безопасного образа жизни;

- сочетание взаимосопоставляемых знаний, умений, навыков, эмоций, ценностей, отношений, поведенческих компонентов — всего того, что можно реализовать в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Заключение. Преемственность в формировании здорового образа жизни между дошкольниками, учащимися начальной и базовой общеобразовательной школы является сложной проблемой, решение которой зависит от совместных усилий воспитателей и учителей различных звеньев образования. Важное значение имеет выбор содержания, подбор эффективных форм и методов работы над этой проблемой.

Должно быть организовано усиленное внимание воспитателей, учителей, методистов и других работников дошкольного и школьного образования к обеспечению преемственности в формировании здорового образа жизни, понимание ими её сущности и путей решения этой проблемы в различных звеньях образования.

Список цитируемых источников

1. Закон України «Про освіту»: затв. Указом Президента України від 23.03.1996 № 100/96 вр. — Київ: Генеза, 1996. — 36 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» // Загальна середня освіта: зб. норматив.-правових док. — Київ: НІЧЛАВА, 2003. — Ч. 1. — С. 98—124.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. // Інформ. зб. МОН України. — 2002. — № 7. — 18 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. шк. — 2011. — № 7. — С. 1—18.
5. Державний стандарт базової і повної освіти [Електронний ресурс]: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24. — Режим доступу: mon.gov.ua/content/Osvita/derj-standart.pdf. — Дата доступу: 15.11.2016.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи. — Київ: Освіта, 2012. — 392 с.
7. Планування навчально-виховної роботи з дітьми у дошкільному закладі (Нові підходи): у 2 ч. — Київ, 1995. — Ч. 1. — 99 с.
8. Ващенко, О. Здоровий спосіб життя — важливий чинник виховання особистості: теоретико-методологічний аспект / О. Ващенко // Освіта вчителя. — 2007. — № 5. — С. 48—51.
9. Вільчковський, Е. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посібник / Е. Вільчковський, О. Курок. — 2 вид., переробл. та доп. — Суми: Університет. кн., 2008. — 428 с.
10. Воронцов, І. Закономерности физического развития детей и методы его оценки / И. Воронцов. — Л.: Изд-во. ЛПМИ, 1990. — 56 с.
11. Янишин, Н. Особливості формування навичок здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку / Н. Янишин, С. Івах // Вісник соціально-гуманітарного факультету: зб. наук. пр. — Вип. IV. — Дрогоби́ч: РВВ Дрогоби́ч. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2016. — С. 109—120.
12. Дубогай, О. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини / О. Дубогай. — Київ: Шкіл. світ, 2006. — 128 с.
13. Зубалій, М. Складові здорового способу життя / М. Зубалій, С. Закопайло // Завуч. — 2000. — С. 14—18.
14. Гончаренко, С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — Київ: Либідь, 1997. — 376 с.
15. Савченко, А. Я. Преемственность и перспектива в работе двух первых звеньев образования / А. Я. Савченко // Дошк. воспита́ние. — 2000. — № 11. — С. 4—5.

СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. На современном этапе проблема сохранения и укрепления здоровья детей является приоритетной в деятельности учреждения дошкольного образования. Здоровье ребёнка определяется не только отсутствием болезней или физических дефектов, но и благополучием физическим, душевным и социальным.

В настоящее время на состояние здоровья детей негативное влияние оказывают: наследственность, климатические условия, электронно-лучевое облучение детей, образ жизни [3, с. 3].

В силу возрастных и психологических особенностей своего развития дети дошкольного возраста ещё не могут сознательно относиться к своей жизни и своему здоровью. Поэтому взрослые должны с раннего возраста прививать ребёнку навыки гигиены, поддерживать его стремление активно двигаться, формировать элементарные представления о безопасном поведении в окружающем мире, полезном питании, обеспечивать здоровьесберегающее пространство жизнедеятельности ребёнка. [1, с. 7].

Основная часть. Основной задачей учреждения дошкольного образования на современном этапе развития системы образования является оптимизация оздоровительной деятельности — охрана здоровья воспитанников, формирование основ здорового образа жизни [2, п. 30].

Сохранение и укрепление здоровья детей, организация санитарно-эпидемиологического режима и создание гигиенических условий регламентируются целой серией нормативных правовых и инструктивных документов, которые обязаны знать не только руководители, но и педагогический состав учреждения, а с некоторыми из них необходимо знакомить и законных представителей.

Для того чтобы упорядочить перечень используемых документов и не только довести их до сведения заинтересованных лиц, а использовать их в работе, в учреждении в рамках «Юридической школы» проводится работа по систематизации и обсуждению имеющихся нормативных документов, касающихся сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста.

Повышению педагогической компетенции в вопросах сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста способствуют методические мероприятия: медико-педагогические совещания, семинары, консультации, мастер-классы, обсуждение вопросов по здоровьесбережению на педагогических советах, активными участниками которых являются узкие специалисты, медицинские работники учреждения и приглашенные специалисты системы здравоохранения. В рамках таких мероприятий решаются вопросы по повышению качества образовательных услуг, направленных на укрепление и сохранение здоровья детей.

Для создания целостной системы сохранения и укрепления здоровья детей очень важным является организация предметно-пространственной развивающей среды в учреждении дошкольного образования. Эта работа ориентирована на создание такого здоровьесберегающего образовательного пространства, которое, прежде всего, не наносит вреда ребёнку, а полноценно и гармонично развивает его, формируя потребность быть здоровым.

Важным в работе учреждения дошкольного образования является анализ исходного состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности детей. Для более эффективного анализа администрацией совместно с медицинским персоналом разработан и внедрена в практику модель медико-валеологического мониторинга, который представляет собой систему сбора, обработки, хранения и распространения информации о состоянии здоровья детей, физического развития.

Для сохранения и укрепления здоровья детей, посещающих учреждение, администрация большое внимание уделяет формам работы, которые напрямую связаны с приобщением детей к здоровому образу жизни. Так, в рамках нерегламентированной деятельности на протяжении двух лет в учреждении работает «Школа безопасности». Познавательные мероприятия проводятся в каждой возрастной группе, согласно составленному тематическому плану. Данная форма работы позволяет педагогам сформировать у детей представления о правильных действиях в чрезвычайных жизненных ситуациях. В старшей группе во вторую половину дня один раз в неделю планируется и проводится «Час здоровья». В рамках данного мероприятия организуются подвижные игры, игры на развитие дыхания, пальчиковые игры; беседы о здоровом образе жизни, об элементарных правилах самообслуживания. Также в учреждении организуются театрализованные представления, тематические досуги и праздники оздоровительной направленности, которые помогают воздействовать на осмысление приоритета здоровья для каждого человека, формированию здорового образа жизни.

В сохранении и укреплении здоровья детей дошкольного возраста особое место занимает физкультурно-оздоровительная работа и правильная организация двигательной активности воспитанников с учётом возрастных психофизиологических и индивидуальных особенностей. Физкультурно-оздоровительная работа начинается с утренней гимнастики и продолжается на физкультурных занятиях, динамических паузах, подвижных играх, физкультурных праздниках и досугах, посвященных здоровому образу жизни, прогулках-походах, в простейшем

туризме. Физкультурные занятия, проводимые в учреждении, разнообразны по форме и содержанию в зависимости от задач, но все они направлены на сохранение и укрепление здоровья детей. Все физкультурные занятия организовываются с учётом индивидуальных способностей и состояния здоровья ребёнка. Это позволяет эффективно решать задачи оздоровления и увеличения потенциала здоровья ослабленных и часто болеющих детей.

Хороших результатов в оздоровлении детей можно достичь только при совместном взаимодействии всех членов образовательного процесса. Работа осуществляется через организацию закаливающих и лечебно-профилактических мероприятий. Для закаливания воспитанников в учреждении используются факторы внешней среды: двигательная активность на воздухе, воздушные ванны после сна, ходьба босиком, ходьба по рефлексогенным дорожкам, умывание прохладной водой, в летний период — ходьба босиком по траве, песку, игры с песком и водой, солнечные ванны. В период межсезонья ежедневно после обеда в течение двух недель поочередно дети полощут горло и полость рта растворами трав (эвкалипта, шалфея, ромашки, календулы), обладающих антисептическим действием на слизистую оболочку дыхательных путей.

Сотрудничество с семьями воспитанников — необходимое условие воспитания счастливых и здоровых детей. Использование активных форм работы с семьёй при организации и проведении физкультурно-оздоровительной работы является актуальным и важным направлением работы в нашем учреждении дошкольного образования.

Востребованной формой работы является консультирование родителей, причём при их планировании и организации учитываются запросы и потребности группы либо конкретного родителя. Проводятся родительские собрания в нетрадиционной форме, которые интересны и родителям, и педагогам, так как сочетают в себе интерактивные методы и приемы, позволяющие быть присутствующим не пассивными слушателями, а активными участниками. Организация и участие в родительских собраниях дает возможность обсудить с родителями актуальные темы, касающиеся физического воспитания, донести важную и полезную информацию, организовать встречу со специалистами. Чаще всего такие собрания проводятся в начале учебного года.

Традиционным в учреждении стало ежегодное проведение триады здоровья, посвящённой питанию, закаливанию и движению. Обычно триада здоровья проводится в три дня с участием педагогов, медицинского персонала учреждения и приглашённых гостей.

В результате проведения совместных физкультурных мероприятий определился контингент наиболее активных родителей, с которыми организуется клуб «Здоровячок». Основная цель работы клуба — предоставить родителям возможность приобрести и расширить теоретические и практические знания, необходимые для принятия рациональных решений в пользу своего здоровья и здоровья своих детей.

Клубная форма работы с родителями является эффективной, так как позволяет расширить круг активных родителей, осуществить индивидуальный подход к каждой семье, углубить связь «педагог—родитель—ребёнок» и обеспечить взаимосвязь всех составляющих здоровья: физического, психического, социального.

В конце учебного года администрацией проводится анкетирование родителей на выявление уровня удовлетворенности законных представителей работой, проведенной в учреждении по сохранению и укреплению здоровья воспитанников. Данная форма работы позволяет администрации проанализировать качество проведенной работы, выявить проблемные моменты и наметить пути их решения.

Заключение. Важным результатом работы педагогического коллектива учреждения при организации образовательного процесса и физкультурно-оздоровительной работы является сформированность у детей основ валеологического сознания, потребности заботиться о своём здоровье и здоровье близких, потребности в здоровом образе жизни. Положительные результаты работы по всем направлениям деятельности педагогов, медицинского персонала, администрации учреждения в сохранении и укреплении здоровья воспитанников позволяют стабилизировать или снизить уровень заболеваемости детей в учреждении в сравнении с показателями района.

Спланированная и реализованная система методической работы руководителя и специалистов учреждения позволяет поднять на более высокий уровень образовательный процесс с учётом здоровьесберегающих условий, планомерно и оперативно управлять внедрением комплексной системы оздоровления детей, повышает профессиональный уровень педагогического коллектива.

Список цитируемых источников

1. Гуз, А. А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи : пособие для педагогов и учреждений, обеспечивающих получение дошкол. образования / А. А. Гуз. — Мозырь : Белый Ветер, 2007.
2. Об утверждении Положения об учреждении дошкольного образования и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 25 июля 2011 г. № 150 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь, 2012, № 10, 8/24654.
3. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей : учеб. пособие / под. общ. ред. Н. В. Сократова. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Введение. В образовательном процессе учреждения дошкольного образования особое место принадлежит физкультурно-оздоровительной деятельности, в ходе которой ребёнок осваивает знания и практические навыки, связанные с формированием собственного здоровья, происходит его становление как субъекта деятельности. Преимущество физкультурно-оздоровительной деятельности состоит в том, что в ней интегрированы разные виды оздоровительной работы, существует возможность их варьирования с учётом возрастных особенностей развития, личного опыта детей. Многоаспектность проблемы и востребованность её решения в практике дошкольного образования вызывают необходимость активного поиска путей и методов воспитания ребёнка-дошкольника как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности.

Основная часть. Авторская методика воспитания детей дошкольного возраста как субъектов физкультурно-оздоровительной деятельности является комплексной, обеспечивающей, с одной стороны, формирование у ребёнка позиции субъекта здоровьесбережения, с другой — способствующая проявлению самостоятельности и инициативности в процессе участия в разных формах физкультурно-оздоровительной деятельности. Первое направление работы включает группу методов, направленных на создание лично ориентированной системы знаний о сущности здоровья, факторах, его определяющих. Этому способствует познавательная деятельность детей, которая осуществляется в направлении включения мыслительных операций и интеллектуальных действий во все виды физкультурно-оздоровительной деятельности. Мышление и память — наиболее важные компоненты целостной познавательной деятельности ребёнка [1]. Операции анализа, синтеза, сравнения, нахождения сходства и различия в объектах, классификация, обобщение могут насыщать каждую форму физкультурно-оздоровительной работы. Особенно эффективно их применение в двигательной деятельности детей. В разработанной методике двигательное действие сочетается с развивающими играми, заданиями и упражнениями, которые требуют применения имеющихся здоровьесберегающих знаний в специально созданной образовательной среде. Так, операция сравнения имеет место при выполнении упражнений взрослым и ребёнком, детьми разного уровня физической подготовленности. Ребёнок находит признаки сходства и различия в выполнении движений, обобщает понятие «техника движения». Операции сериации способствуют «интеллектуальные игры»: ребёнок набирает команду игроков и выстраивает их по росту; выполняя игровое задание в подвижной игре, сортирует предметы по размеру; подбирает спортивный инвентарь для спортивных игр, расставляет его в соответствии со схематическим изображением.

При формировании гигиенических навыков развитию интереса к познавательной деятельности способствуют игровые обучающие ситуации, построенные на жизненном опыте дошкольников («Поможем Нехочухе следить за гигиеной своего тела», «Научи Незнайку чистить зубы», «Как слышат наши уши» и т. д.). Основное действие ребёнка в игровых обучающих ситуациях — манипуляция с определённым предметом или группой предметов на основе заданного педагогом сюжета. Данный метод способствует формированию рефлексивно-аналитических умений, способности алгоритмизировать деятельность и выбирать наиболее рациональные способы действий.

При сообщении детям знаний о здоровье и проблемах здоровья эффективно применение специальных методов работы со сказкой [2]. Так, использование метода «Знакомые герои в новых обстоятельствах» способствует созданию условий, при которых сказочные герои попадают в другие обстоятельства, близкие к жизни детей. Это обеспечивает возможность формирования представлений и навыков безопасной жизнедеятельности. Метод «Спасательные ситуации в сказках» применяется для формирования навыков оказания необходимой помощи в экстремальных ситуациях, требующих различных вариантов решений. При использовании метода «Изменение ситуации в знакомых сказках» ребёнок учится находить выход или менять ход событий для того, чтобы избежать попадания в трудные и непредвиденные обстоятельства. Использование данной группы методов является целесообразным и эффективным, так как в замысле сказок прослеживается здоровьесберегающая направленность, понятная и доступная детям, а содержание сказок способствует выработке собственной позиции ребёнка, учит сравнивать, сопоставлять жизненные факты, формирует привычку доказывать, аргументировать, обеспечивает глубокое сопереживание действиям и поступкам сказочных героев.

Потребность в укреплении здоровья осуществляется в условиях осознанного участия детей в разных формах физкультурно-оздоровительной деятельности (физкультурные занятия, утренняя гимнастика, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, закаливание). На этом этапе методики применяются методы, направленные на развитие эмоциональной активности ребёнка (игровые ситуации и диалоги со сказочными персонажами и героями, сюрпризные моменты, игры-импровизации). Сюрпризные моменты и специально создаваемые ситуации выбора и успеха являются источником положительной мотивации детей к физкультурно-оздоровительной деятельности. Сюрпризные моменты (появление литературных героев, демонстрация слайдов, видеофильмов, использование фрагментов игры «Чудесный мешочек») создают положительный эмоциональный фон,

способствуют свободе выбора детьми двигательных решений. Игры-импровизации включают здоровьесберегающее содержание, что вызывает эмоциональный отклик у детей и заставляет их включаться в предложенный сюжет, выполнять роли, вступать в диалоги по проблемам здоровья, приобретать способность делиться опытом здоровьесберегающего поведения.

Формирование у детей позиции субъекта здоровьесбережения выражается в самостоятельности и инициативности ребёнка в выполнении правил здоровьесберегающего поведения в организованной и самостоятельной деятельности. Целесообразно на данном этапе работы использовать методы, вызывающие поисковую активность детей (экспериментальные задачи, эвристические беседы, проблемные вопросы, ситуации выбора, проектный метод, взаимонаблюдение, самонаблюдение, моделирование). Применение данных методов носит практико-ориентированный характер, основанный на имеющихся у детей знаниях и умениях, предполагает совершение поисковых и прикладных действий, самостоятельного вывода о необходимости применения новых вариантов действий в области здоровьесбережения. Среди данной группы методов особенно эффективно использование экспериментальных задач, которые требуют от детей: умения осознанно принять задачу от взрослого или выдвинуть её в деятельности самостоятельно; понять задаваемые задачей условия и сложившуюся обстановку, в которой необходимо действовать (в подвижной, спортивной игре правильно ориентироваться в окружающей обстановке, уметь опенивать правила игры); продумать решение и добиться поставленной цели (разработать план действий и путь решения задачи, используя привычные или новые средства; попытаться самостоятельно отыскать другие варианты решения задачи). Согласно содержанию таких задач детям можно предложить:

- составить, найти, разложить и сгруппировать, провести эксперимент подтверждающий (например, разложить карточки с симптомами (причинами) простудных заболеваний, составить комплекс упражнений для профилактики заболеваний стопы, составить (по карточкам) последовательность действий закаливания водой для младшей сестры и др.);

- предложить новые способы или варианты решения (например, обучить своего брата разным способам мытья рук, научить куклу обтираться влажным и сухим полотенцем и др.), рассказать о правилах безопасного поведения в физкультурном зале и на физкультурной площадке;

- ответить на вопросы, проверить опытным путём и объяснить (например, как узнать какое настроение у твоего друга; почему ты решил, что сделал правильный выбор; какое из решений, высказанное детьми сегодня, на твой взгляд самое правильное, почему; проверь правильность своих суждений; проведи опыт (эксперимент), подтверждающий вред сладких продуктов для организма человека).

Решение экспериментальных задач ставит ребёнка в позицию преобразователя. Эффективным в решении данной проблемы является и метод проектов, позволяющий детям реализовать свои возможности. Учёные рассматривают проектную деятельность как метод, направленный на выработку самостоятельных исследовательских умений, развивающих творческие способности и логическое мышление [3; 4].

Проектная деятельность в области здоровьесбережения представляет собой ряд последовательных и взаимосвязанных этапов. На первом этапе осуществляется погружение ребёнка в проект. Организация деятельности, направленная на решение задач проекта, предполагает проведение с детьми беседы, чтение художественной литературы, демонстрацию видеоматериалов, просмотр познавательных мультфильмов с целью актуализации имеющихся знаний и опыта здоровьесберегающей деятельности. На втором этапе осуществляется интеграция разнообразных видов детской деятельности (рисование, лепка, аппликация, чтение), где дети самостоятельно (или совместно с педагогом, родителями) рисуют, составляют рассказы, придумывают сказки, игры по проблеме здоровьесбережения. На третьем этапе происходит обсуждение результатов проделанной работы. У детей наблюдается естественное желание показать результаты своей творческой деятельности значимым для них взрослым.

Заключение. Представленная методика, направленная на реализацию задач воспитания ребёнка как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности, включает этапы работы, позволяющие детям занять активную позицию в освоении знаний, способов действия, правил в развитии умений действовать целенаправленно и самостоятельно на пользу своему здоровью.

Список цитируемых источников

1. Подьяков, Н. Н. Проблемы психического развития ребёнка / Н. Н. Подьяков // Дошкол. воспитание. — 2001. — № 9. — С. 68—75.
2. Фесюкова, Л. Б. Воспитание сказкой / Л. Б. Фесюкова. — Харьков : Фолио, 1996. — 464 с.
3. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М. : Мозаика-Синтез, 2008. — 112 с.
4. Держунская, В. А. Проектная деятельность дошкольников : учеб.-метод. пособие / В. А. Держунская. — М. : Центр пед. образования, 2012. — 144 с.

«ТРОПА ЗДОРОВЬЯ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД

Введение. Нормативные акты на уровне системы дошкольного образования законодательно закрепляют основные права и гарантии детей в области образования и здоровья. В Конвенции Организации Объединённых наций о правах ребёнка определено, что задачи по обеспечению жизни и развития детей являются первоочередными для государства и решать их необходимо в приоритетном порядке вне зависимости от политической и экономической ситуации в обществе [1]. В Законе Республики Беларусь «О правах ребёнка» указано, что неотъемлемое право на жизнь, охрану и укрепление здоровья имеет каждый ребёнок [2].

Образование и оздоровление — это взаимовлияющие и дополняющие друг друга процессы, позволяющие, сохраняя индивидуальность личности, формировать общую идеологию, культуру, мировоззрение взрослых и детей в отношении личного и общественного здоровья [3].

Основная часть. На современном этапе актуальным и значимым для каждого учреждения дошкольного образования является поиск эффективных путей сохранения и укрепления здоровья детей. Рассмотрение всей жизнедеятельности детей в аспекте здоровьесбережения в летний период привело к созданию «Тропы здоровья», деятельность на которой органично включилась в целостный образовательный процесс.

Стратегия работы построена на стремлении повысить адаптационные возможности организма ребёнка. Взаимодействие с детьми на остановках «Зрительная», «Спортивная» «Музыкально-танцевальная», «Босоногая», «Молчаливая», «Шумовая», «Ароматная» организуют воспитатели дошкольного образования, медицинские работники, музыкальные руководители, руководители физического воспитания, педагог-психолог. Деятельность проходит в игровой форме, включает методы телесно ориентированной терапии, релаксации, танцевдвигательную терапию, приёмы арт-терапии, музыкотерапии, дыхательные техники, упражнения на развитие тонального звуко-различения (шумовое восприятие), упражнения на развитие соматогностических функций (восприятие тела), упражнения на развитие зрительного восприятия. Выбор методов и приёмов зависит от содержания предполагаемой деятельности, возраста воспитанников, форм организации, «обратной связи».

Формы организации взаимодействия — групповые, подгрупповые, парные, индивидуальные. Более детально представим значимость каждой остановки.

Остановка «Зрительная». Моторика глаз — неотъемлемый компонент всех видов жизнедеятельности человека. Формирование высших психических процессов базируется на материальной основе — элементарном зрительно-моторном акте. Следовательно, для полноценного психического развития детей требуется пространственно-поисковая активность органов зрения. Движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетику мозга. Ребятам предлагаются офтальмологические паузы, игровые ситуации с мыльными пузырями, глазодвигательные упражнения, игры со спортивным оборудованием (кольцеброс, дартс, бадминтон, боулинг).

Остановка «Спортивная». Спортивные упражнения с мячами стимулируют двигательную активность, помогают сплотить детский коллектив, включить в активную деятельность замкнутых, застенчивых детей. У ребят воспитывается сознательная дисциплина, дети приучаются к соблюдению правил справедливости, умению контролировать свои поступки, правильно и объективно оценивать поступки других. Предлагаются упражнения с различными видами мячей: резиновые мячи среднего и малого размера и диаметра, баскетбольные, футбольные, волейбольные, различные массажные мячи.

Остановка «Музыкально-танцевальная». Музыкально-танцевальная деятельность является основной формой самовыражения, которая необходима детям, так как дошкольники испытывают постоянную потребность в движении. С раннего возраста важно формировать пластику движений, выразительность танцевальных образов, стимулировать проявление индивидуальности в музыкально-танцевальных импровизациях, развивать умение перевоплощаться в образ, обогащать жизненный художественный опыт. Именно танцевальная музыка доставляет детям радость, поднимает настроение, вызывает желание двигаться и импровизировать. Ребятам предлагаются танцевальные упражнения, импровизации, способствующие творческому самовыражению в музыкально-танцевальной деятельности: ритмические упражнения, упражнения на развитие пластики рук, танцевальные импровизации.

Остановка «Босоногая». Стопа является дистальным сегментом нижней конечности. При стоянии и ходьбе выполняет опорную, или толчковую, рессорную, балансирующую функции. На стопе находятся рефлекторные точки, влияющие на работу соответствующих органов. Упражнения для стопы на различных тактильных стимуляторах эффективно влияют на повышение мышечного тонуса стопы, способствуют профилактике плоскостопия, укрепляют иммунную систему организма, благотворно влияют на общее психическое и физическое здоровье детей. Упражнения могут выполнять дети любого возраста, начиная с трёх лет.

Ребятам предлагается хождение босиком по различным покрытиям при температуре воздуха +20—22°C с постепенным увеличением времени с 2—3 до 10 минут. Рекомендуемые покрытия: резиновые коврики с шипами,

рельефные резиновые дорожки, циновка, ребристая доска, песок, травяной покров, дорожки с вшитыми внутрь предметами (желуди, деревянные палочки), тренажеры для массажа ног.

Остановка «Молчаливая». Многочисленные исследования выявили тесную связь эмоционального состояния с мышечным тонусом. В практике давно известно, что расслабление мышц ведет к эмоциональному покою. Именно эти наблюдения лежат в основе методик обучения сознательному регулированию эмоционального состояния путём расслабления тонуса скелетной мускулатуры. Существует много способов регуляции эмоционального состояния с помощью произвольного изменения напряжения мышц. Дети дошкольного возраста овладевают, как правило, лишь элементами мышечной релаксации. Ребятам предлагаются релаксационные упражнения при вербальном сопровождении взрослого, рецептивная музыкатерапия (пассивная), стимуляция тактильного восприятия различными раздражителями.

Остановка «Шумовая». Умение воспринимать, дифференцировать и называть услышанные шумы — основа сложной психической функции. Воспитание у детей эстетического восприятия окружающей действительности через многообразие свойств шумовых и музыкальных звучаний развивает сенсорный интеллект, обогащает процесс восприятия мира через аудиальный канал, способствует сохранению и укреплению психического здоровья детей. Для развития восприятия шумов используются следующие упражнения: манипуляции с коробочками, ритмическими палочками, киндерами, кубиками, пробками, орехами; ритмические упражнения с погремушками, бубнами, маракасами, ритмическими палочками; аудиовосприятие музыкальных произведений; аудиовосприятие звуков природы, погодных явлений.

Остановка «Ароматная». Дыхательная гимнастика повышает общую сопротивляемость организма, его тонус, способствует положительному психологическому комфорту. Лёгкие являются органом дыхания, выделения, а также регулятором температуры тела. Кроме того, лёгкие принимают участие в выработке физиологически активных веществ, играющих определённую роль в процессе свертывания крови, обмена белков, жиров и углеводов. Из этого можно сделать вывод о том, какую огромную роль играет дыхательная гимнастика в закаливании и оздоровлении детей. Правильное дыхание стимулирует работу сердца, головного мозга и нервной системы, способствует умению управлять собой. Ребятам предлагаются упражнения с вертушками, ленточками, султанчиками, шарами, упражнения с предметами на воде и с водой («Чья лодочка скорее», «Гейзер», «Волшебные пузыри»), образные упражнения «ракета летит на луну», «пароход», «ветер», упражнения на дыхание (по инструкции взрослого).

Результатом, выявляющим эффективность деятельности на «Тропе здоровья», является:

- здоровье детей, в течение летнего оздоровительного периода случаи заболевания детей не регистрировались, что свидетельствует об эффективности осуществления оздоровительной работы. Прослеживается положительная динамика антропометрических данных и двигательных качеств дошкольников (рост — 100%, вес — 100%);
- заинтересованность детей, воспитанники с огромным удовольствием и желанием ждут встреч на «Тропе здоровья»;
- удовлетворенность родителей, родители с интересом наблюдают за организацией работы, 55% — активные участники;
- творческий интерес педагогов, деятельность способствует определению перспективных направлений образовательной практики.

Заключение. Создание условий для проведения различных форм организации летней оздоровительной работы с учётом индивидуальных особенностей воспитанников, их интересов, состояния здоровья на основе оптимального взаимодействия медицинских работников, воспитателей дошкольного образования и семьи позволяет сохранять и укреплять здоровье детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Конвенция Организации Объединенных Наций о правах ребёнка [Электронный ресурс] : [принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 нояб. 1989 г.]. — Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon. — Дата доступа: 26.12.2016.
2. О правах ребёнка [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 19 нояб. 1993 г. № 2570-XII : в ред. от 8 дек. 2013 г. № 84-3 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 16.03.2001, 2/408.
3. Методические рекомендации по организации профилактических и оздоровительных мероприятий в учреждениях, обеспечивающих получение дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. М-вом здравоохранения Респ. Беларусь 25.06.04 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2002, № 37, 2/844.

THE STEINER PERSPECTIVE PRACTICE IN MODERN EARLY YEARS ESTABLISHMENTS

Introduction. In recent years early childhood education and care has been increasingly seen as vitally important in both a political and social context across the globe. In many respects we have come a long way since the pioneering work of Rachel and Margaret McMillan in Deptford nearly a century ago. This is to be sincerely welcomed, and the Steiner Waldorf movement in the Ukraine commends in the last decade in increasing the profile accorded to early education within the policy agenda and the corresponding growth in the allocation of resources to the well-being of the young child. In the new vocabulary of education and care words such as creativity, citizenship, emotional learning, childhood well-being, and personal, social and health education are current, alongside the public requirements for assessment and evaluation. One aspect depends on an implicit freedom for practitioners to use their vocational skills in areas that are basically immeasurable, together with their professional insight and sense of responsibility [5, p. 46]. The other seeks to make their services accountable to the general good by requiring a healthy degree of transparency and cooperation.

The *aim of the article* is to present product of this form of cooperation, illustrates precisely that process in both making Steiner Waldorf principles and preschools' practice more visible and available, while at the same time elucidating and developing them in the context of our times.

The main text. The Steiner Waldorf early childhood approach takes as given the interdependence of physical, emotional, social, spiritual and cognitive development. It takes account of the whole child, including his/her soul qualities, and believes that children's learning flourishes in a calm, peaceful, predictable, familiar and unhurried environment that recognises the child's sensory sensitivities [6]. Young children need to experience the relevance of their world before they separate themselves from it and begin to analyse it in a detached way [8].

Learning gains meaning by its relevance to life and should not be separated from the business of daily living. The learning experience of children under the age of seven therefore is integrated and not subject-based. Mathematics and use of mathematical language, for example, might take place at the cooking table, where food is prepared (thinly sliced carrots make wonderful natural circles and have the added virtue of being able to be eaten later in soup!) and concepts such as addition and subtraction (or more or less), weight, measure, quantity and shape are grasped in a practical manner as part of daily life. Children are able to tell a story by "reading" the pictures in a book, which develops verbal skills, frees the narrative from the printed text and encourages children to use their own words. Many children also act out or perform puppet shows and develop dramatic skills through working with narrative and dialogue in an artistic way [6, p. 137].

Steiner believed that children's learning is intrinsically linked with his view of child development and that it is detrimental if inappropriate learning challenges are presented before a child is developmentally ready. *As Steiner has mentioned: "We must not think out work for children to do, even in play, that is not an imitation of life itself"* [9, p. 18].

Although in Steiner philosophy, the stages of development evolve roughly within seven-year cycles, this readiness will vary from child to child. As children unfold in an appropriately stimulating environment, supported by sensitive and knowledgeable adults, they will learn to fulfil their innate potential and bring forth their individual gifts.

The environment. The indoor space. The Steiner early childhood approach is based on an understanding that the senses of the young child are sensitively impressionable and that *everything* that surrounds children has a direct or subtle impact on them [1; 3]. Very careful consideration is therefore given to the detail of the quality of all aspects of the setting's environment to ensure that it is gentle to the eye, ear and all the senses. The physical space is designed to be home-like in the way it is set up, and as free from exterior distraction as possible. The scale of the space should not overwhelm a small child and so where possible the ceiling is low, there are no "hard" corners and it is decorated in soft tones of pink to create a gentle, secure feeling. Each child has his/her own coat peg with their name or a picture above it and somewhere to leave a change of shoes. There is a nature table which follows a seasonal theme and the decorations are also seasonal, always displayed with moderation, using soft material and pastel colours. There is a quiet corner, a home corner, an area for floor play and building large constructions, an area for activity and snack tables and chairs. The kitchen area is partitioned but usually within the room [6, p. 36].

Materials and toys. The furniture is made of wood and is intended for multiple use. Toys are made of natural materials and are deliberately crafted to be relatively undefined which allows maximum scope for imaginative use as props in children's play. They include wooden blocks, planks and logs, natural plain cloth, shells, cones, and hand-made dolls. Equipment includes grain mills, juice presses, woodwork tools, spinning wheels and other simple manual tools, watercolours, broad brushes, beeswax crayons, sheep's fleece, sewing materials and specially designed picture books. There is also a variety of materials in soft colours for dressing up or using to cover the wooden screens, which can make houses, boats or castles. In the home corner there are small cradles, prams, table and chairs, kitchen equipment and more such domestic items. There are often instruments for musical activities, and sometimes a quiet/book corner with a few carefully chosen picture books which are changed regularly [5].

The outdoor space. The kindergarten setting will have a protected and safe outdoor area for play and work where the children can climb trees, hide in bushes or play in the sand or mud pit. The outdoor equipment is simple, with a choice of skipping ropes, digging or raking equipment, and logs and branches for building dens. Where outdoor space is limited, children are taken to the local park, playground or wherever they can experience nature. Where possible, children are introduced to gardening/composting in the kindergarten garden where there is an opportunity to become familiar with the process of growing from planting to harvesting.

Play is a young child's work. Young children find their own learning situations in play. Studies demonstrate that good players show more empathy towards others, develop good social skills and are less aggressive. They are able to see things from the perspective of the other and show less signs of fear, sadness and fatigue. Play also strengthens the imagination, which is an essential aspect of cognitive development [4, p. 53].

Creative play supports physical, emotional and social development and allows children to learn through investigation, exploration and discovery. It encourages children to become inventive and adaptable. Children are able to exercise and consolidate their ability to understand and to think through their play and take initiative. In addition it develops and strengthens concentration [2].

"Doing" is learning. A kindergarten is a community of "doers" and through "work" the young child learns not only social and domestic skills, but is able to develop good motor and practical skills. Children "think" with their entire physical being, learn through doing and experiencing and "grasp" the world through experiential and self-motivated physical activity. Also, the will is developed through doing activities when children are young and such activity brings long-term benefits to learning later on. Young children learn for life from life [4, p. 59].

Rhythm and repetition are crucial. Regular patterns of activities create routine and foster a sense of security and self-confidence and help the child to know what to expect. Working with rhythm helps children to live with change, to find their place in the world, and to begin to understand the past, present and future. It provides a very real foundation for the understanding of time — what has gone before and what will follow — and helps children to relate to the natural and the human world. Children's memories are strengthened by recurring experiences: daily, weekly and yearly events in kindergarten (such as festivals and celebrations) are remembered and often eagerly anticipated a second time around [2, p. 90].

The role of "mood". The kindergarten day has different "moods". These provide opportunity for children to learn that there is an expectation to adjust behaviour in different situations. The creating of different moods to accompany different kinds of activities is done very deliberately as a way of allowing children to become aware of the invisible boundaries that determine what kind of behaviour is appropriate for the situation. For example, there are moments of reverence each day when the children associate the mood with stillness, awe and wonder.

Conclusion. The overarching aim of the Steiners' practice showed that it helps preschool children achieve the five *Every Child Matters* outcomes of staying safe, being healthy, enjoying and achieving, making a positive contribution, and achieving economic well-being by: setting the standards for the learning, development and care young children should experience when they are attending a setting outside their family home, ensuring that every child makes progress and that no child gets left behind; providing for equality of opportunity and anti-discriminatory practice and ensuring that every child is included and not disadvantaged because of ethnicity, culture or religion, home language, family background, learning difficulties or disabilities, gender or ability; creating the framework for partnership working between parents and professionals, and between all the settings that the child attends; improving the quality and consistency in the early years sector through a universal set of standards which apply to all settings, ending the distinction between care and learning in the existing frameworks, and providing the basis for the inspection and regulation regime; laying a secure foundation for future learning through learning and development that is planned around the individual needs.

References

1. Baldwin, D. You are Your Child's First Teacher / D. Baldwin. — Rahima : Hawthorn Press, 2006. — 334 p.
2. Bruner, J. Child's Talk : Learning to Use Language / J. Bruner. — New York : Norton, 1983. — 144 p.
3. Daflon-Novelle, A. La littérature enfantine francophone, Inventaire des héros et héroïnes proposées aux enfants / A. Daflon-Novelle. — Revue Suisse de l'éducation, 24, 2002. — P. 309—326.
4. Jaffke, F. Work and Play In Early Childhood / F. Jaffke. — Floris Books, 1996. — Online version: Jaffke, Freya. Work and play in early childhood. — Edinburgh : Floris Books, 1996 (OCoLC)605719145. — Mode of access: www.worldcat.org/title/work-and-play-in-early-childhood/oclc/36261253.
5. Jenkinson, S. The Genius of Play / S. Jenkinson. — Hawthorn Press, 2007. — LTD; ISBN: 9781903458044; Number Of Pages: 224.
6. Nicol, J. Bringing the Steiner Waldorf Approach to your Early Years Practice / J. Nicol. — Comparative Approaches to Early Childhood Education a Series, David Fulton, 2007.
7. Oldfield, L. Free To Learn — Introducing Steiner Waldorf Early Childhood Education / L. Oldfield. — Lynne. Hawthorn Press, 2001. — 166 p.
8. Steiner, R. The Roots of Education / R. Steiner. — Anthroposophic Press. — 113 p.
9. Steiner, R. The Kingdom of Childhood. Seven Lectures and Answers to Questions Given in Torquay / R. Steiner. — August 12—20. Anthroposophic Press, 1924. — 192 p.

УДК 74.202

В. В. Абашина,*кандидат педагогических наук, доцент**Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация***РОЛЬ КОНТЕКСТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение. Одним из перспективных направлений совершенствования системы профессионального образования является внедрение современных педагогических технологий.

В процессе подготовки студентов в педагогическом учебном заведении должна быть решена проблема становления специалиста как субъекта профессиональной деятельности, который сможет осуществлять личностно ориентированное управление процессом обучения и воспитания детей: понимать самоценность периода дошкольного детства и осознавать его роль в последующем развитии личности; проявлять гуманную педагогическую позицию по отношению к ребёнку; определять цели и видеть перспективы педагогического воздействия на личность ребёнка с учётом реальных условий; проявлять заботу о развитии и поддержании индивидуальности каждого ребёнка; создавать предметно-развивающую среду и придавать содержанию обучения личностно-смысловую направленность; владеть личностно развивающими педагогическими технологиями.

Основная часть. Исходными при выборе образовательных технологий для нас являлись следующие положения:

- 1) педагогическая технология должна приближать учебную среду к профессиональным условиям;
- 2) педагогическая технология должна осуществлять интеграцию учебной и профессиональной деятельности обучающихся, которая повысит эффективность обучения, поскольку сориентирует студентов на полное и целостное видение своей трудовой деятельности;
- 3) педагогическая технология должна стимулировать профессионально-педагогическое и личностное самоопределение студентов, способствовать процессу становления нестандартного творческого педагога — профессионала, интересного для детей [1, с. 72].

Мы считаем, что знаково-контекстная технология обучения, разработанная А. А. Вербицким, Н. В. Борисовой, Л. Л. Кондратьевой, Г. С. Красницкой, Г. В. Лазутиной, Л. Г. Сёмушиной, может быть взята за основу совершенствования процесса подготовки будущих специалистов.

В контекстном обучении представлены три обучающие модели: семиотическая, имитационная и социальная. Семиотические обучающие модели представлены вербальными или письменными учебными текстами, содержащими, как и в традиционном обучении, теоретическую информацию и предполагающими её индивидуальное освоение студентом. Под имитационными моделями понимают такие занятия, на которых воссоздаются условия будущей профессиональной деятельности педагога, требующие практического использования теоретической информации. Социальные обучающие модели — это типовые для профессиональной деятельности проблемные ситуации, которые получают свою динамическую развертку в совместных формах работы студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетенции будущего специалиста [2, с. 34].

Цель контекстного обучения состоит не в усвоении информации, а в формировании возможностей человека для его компетентной деятельности. Поэтому при отборе содержания, считает А. А. Вербицкий, надо руководствоваться не только данными науки, но и профессиональными функциями и задачами, выполняемыми человеком. Иначе говоря, нужно руководствоваться деятельностной моделью специалиста той или иной сферы общественного труда.

Рассмотрим некоторые формы и методы контекстного обучения. Различные виды лекций (лекция с заранее запланированной ошибкой, лекция-визуализация, лекция вдвоём, лекция — пресс-конференция), разработанные А. А. Вербицким, Н. В. Борисовой, А. А. Соловьёвой, с успехом применяются в профессиональном образовании, причём каждая из них решает какие-то определённые задачи подготовки специалиста к профессиональной деятельности. Так, в ходе лекции с запланированными ошибками (студенты предупреждены заранее о наличии ошибок) развивается критичность ума, формируются аналитические умения и навыки. В ходе лекций вдвоём моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя спе-

циалистами. При этом нарушается привычная установка обучаемого на получение достоверной информации из одного источника, развивается критичность ума, аналитические умения и навыки.

Лекция проблемного характера приближает процесс познания студентов к поисковой, исследовательской деятельности. Проблемный вопрос, сформулированный преподавателем, является средством вовлечения студентов в диалогическое общение, побуждает их к размышлению, дискуссии. На проблемной лекции предоставляется предметный и социальный контекст профессиональной деятельности. Разрешение проблемной ситуации предполагает анализ, отбор образовательной информации, планирование достигаемых результатов, рефлексию (анализ выполнения заданной проблемной ситуации), что является важной предпосылкой формирования профессиональных умений.

При сложившейся системе вузовского обучения усвоение знаний, выработка умений и навыков осуществляются на двух уровнях. С помощью лекций или самостоятельной работы студентов организуется усвоение знаний на первом уровне — первоначальное знакомство с учебным материалом; а на семинарских и практических занятиях осуществляется перевод знаний на более высокий уровень — формирование умений и навыков.

В процессе семинарских занятий студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения. Взаимодействие и общение студентов и преподавателей, студентов между собой является учебной моделью будущей профессиональной деятельности (взаимодействие коллег на педагогическом совете, семинаре, семинаре-практикуме).

Наиболее важную роль в формировании навыков профессиональной деятельности играют семинары, проводимые в форме дискуссии. На семинаре-дискуссии, являющейся моделью предметных и социальных отношений членов педагогического коллектива, студент учится точно выражать свои мысли в выступлениях, отстаивать свою точку зрения, общаться с коллегами. Семинар-дискуссия может получить своего рода ролевую «инструментовку», т. е. можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, эксперта. Важная роль на практических занятиях отводится деловой игре.

Деловые игры, по мнению А. А. Вербицкого, способствуют появлению профессиональной мотивации, развивают теоретическое и практическое мышление будущего специалиста, формируют его профессиональные умения и навыки. В процессе игры студенты анализируют ситуации (взаимодействие с ребёнком, группой детей, коллегами), вычленивают проблему, разрабатывают способы и средства её решения, осуществляют соответствующие практические действия, корректируют их с учётом полученных результатов. Реализация контекстного подхода в организации и проведении учебных деловых игр означает интеграцию учебной и профессионально-практической деятельности будущих специалистов, что является необходимым условием формирования профессиональной компетентности [2, с. 84].

В процессе практических занятий целесообразно обращаться к моделированию отдельных сторон педагогической деятельности воспитателя. Моделирование педагогических ситуаций выступает важным средством синтеза преподавания и знаний, усваиваемых студентами в процессе изучения научных дисциплин. Существуют различные способы моделирования: 1) обсуждение проблем, имеющих место в практике работы школ, дошкольных учреждений; 2) конструирование «проектов решения» педагогической задачи; 3) педагогические игры, имитирующие взаимодействие педагога с детьми и коллегами.

В учебной деятельности академического типа воспроизводится главным образом процедура передачи и усвоения информации. Однако уже здесь, на проблемной лекции или семинаре-дискуссии, намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Сущностью квазипрофессиональной деятельности является воссоздание в студенческой аудитории условий содержания и динамики совместного профессионального труда специалиста, задаётся целостный контекст его профессиональной деятельности.

Заключение. Технология контекстного обучения позволяет интенсифицировать процесс формирования у студентов готовности к профессиональной деятельности, так как формируется мотивационно-личностный компонент готовности, знания и умения предстают перед студентами не в качестве абстрактной информации, которую нужно запомнить, а в динамике педагогического процесса, составляющего содержание игры. В процессе этого развиваются следующие качества личности: наблюдательность, эмоциональная устойчивость, коммуникативность будущего специалиста, что способствует формированию его профессиональной позиции.

Список цитируемых источников

1. Адольф, В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Адольф. — М., 1998. — 36 с.
2. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. — М. : Издат. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 200 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. В современном обществе к профессиональным качествам воспитателя дошкольного образования предъявляются высокие требования. Только воспитатель-профессионал сможет организовать для детей развивающую предметно-пространственную среду, необходимую и интересную деятельность, применить целесообразные лично ориентированные методы и приёмы воспитательного воздействия на благо ребёнка [1, с. 3], сделать жизнь воспитанников учреждения дошкольного образования содержательной, интересной, наполненной новыми знаниями и открытиями.

Основная часть. Современный педагог не может стоять на месте, он должен постоянно совершенствоваться, повышать свой профессиональный уровень. Задачи совершенствования профессионального уровня педагогов дошкольного образования решаются, прежде всего, в системе повышения их квалификации [2, с. 3]. *Аттестация педагогических работников* также является одним из важнейших средств оценки и развития профессионализма педагогов. Немаловажное значение в процессе повышения квалификации отводится собственному развитию, т. е. самообразованию педагога.

Традиционное самообразование — это чтение специальных статей и книг, изучение широкого круга тем в области психологии, педагогики, искусства, художественной литературы, социальной публицистики.

Информатизация общества существенно изменила подходы к самообразованию. Развитие профессиональных компетенций педагогов, удовлетворение запросов личности в развитии сегодня неизбежно ведут к использованию информационно-коммуникационных технологий.

Участие педагогов в инновационной деятельности является одним из активизирующих факторов повышения мотивации на собственное развитие. Неудовлетворенность собственным уровнем профессиональных компетенций чаще всего порождает потребность педагогов к преодолению трудностей на пути самообразования, стимулирует человека к совершенствованию. Так, участие нашего педагогического коллектива в инновационном проекте «Внедрение модели формирования профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования посредством информационно-коммуникационных технологий», научным консультантом которого является кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» В. Н. Шашок, стало толчком в развитии профессионального роста воспитателей дошкольного образования.

Если в сентябре 2015 года высшее образование имели 64% педагогов, то на ноябрь 2016 — 77% педагогов. За 1,5 года на 6% увеличилось количество педагогов с высшей (с 9 до 15%) и с первой категорией (с 35 до 41%), уменьшилось количество педагогов без категории (с 35 до 31%).

Отличительной особенностью данного проекта является то, что в состав рабочей группы входят педагоги с разными квалификационными категориями.

Так как основной целью проекта является внедрение модели тьюторского сопровождения процесса формирования профессиональных компетенций воспитателей дошкольного образования, реализуемые посредством использования информационно-коммуникационных технологий, то каждый участник на определённой ступени реализации проекта выступает в роли тьютора для своих коллег. Становление и совершенствование педагогов, развитие их профессиональных компетенций осуществляется по траектории индивидуального профессионально-личностного развития каждого.

Одной из задач реализации проекта является разработка диагностического инструментария (тестовых заданий), направленного на выявление профессиональных компетенций воспитателей второй и первой квалификационных категорий. Выполняя тестовые задания, педагоги имеют возможность периодической самоаттестации (самоконтроля). Неудовлетворенность собственным уровнем профессиональных компетенций порождает потребность педагога к преодолению трудностей на пути самообразования, стимулирует человека к совершенствованию.

Для педагога тесты (как разновидность электронных образовательных ресурсов) являются не просто внешним оценочным механизмом, а, прежде всего, механизмом самооценки [3, с. 12]. Новые возможности информационно-коммуникационных технологий стимулируют интерес взрослых людей к процессу взаимодействия в режиме удаленного доступа, активизируют педагогов к систематической и планомерной работе в режиме самообразования.

Данная работа является для воспитателя щадящим предварительным этапом перед прохождением аттестационных процедур. Так как о затруднениях, выявленных в ходе тестирования, знает только сам педагог, он имеет возможность дополнительно изучить вопросы, вызвавшие затруднения, в процессе самообразования повысить свои профессиональные компетенции и на высоком уровне подготовиться к аттестации. Таким образом, педагог

сам мотивирован на совершенствование. Процесс самообразования в таком случае носит не формальный, а действительный характер.

Участие в реализации проекта вызывает интерес со стороны всего педагогического коллектива, стимулирует педагогов к освоению информационно-коммуникационных технологий и применению их в образовательном процессе, усилению профессиональной мотивации и роста их мастерства.

Так, в 2015/2016 учебном году семь педагогов нашего учреждения стали сертифицированными пользователями информационно-коммуникационных технологий. Повысился и профессиональный уровень педагогов, так как разработка тестовых заданий предполагает владение необходимыми теоретическими знаниями в различных областях дошкольной педагогики и детской психологии. Вырос интерес педагогов к повышению квалификации в дистанционной форме обучения.

Заключение. Участие в инновационном проекте направляет наш педагогический коллектив на повышение профессионального мастерства и удовлетворенность своим трудом, на углубление и обобщение психолого-педагогических знаний и умений, на развитие творческого потенциала, на создание благоприятного психологического климата в коллективе.

Список цитируемых источников

1. Многоуровневая программа формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / под общ. ред. Л. Г. Тарусовой, В. Н. Шашок ; Акад. последиплом. образования. — Минск : АПО, 2013. — Ч. 1 : Повышение квалификации воспитателей дошкольного образования, имеющих вторую квалификационную категорию / В. Н. Шашок, И. Н. Сапун. — 60 с.
2. Шашок, В. Н. Аттестация воспитателей дошкольного образования : учеб.-метод. пособие / В. Н. Шашок, Л. Г. Тарусова, М. М. Ярмолинская. — Минск : Сэр-Вит, 2015. — 88 с.
3. Шашок, В. Н. Современные технологии в дополнительном образовании педагогов / В. Н. Шашок // Пралеска. — 2014. — № 3. — С. 10—15.

УДК 373

О. А. Герасимчик, Л. В. Яговдик

Государственное учреждение образования «Специальный ясли-сад г. Слонима», Слоним

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Введение. Сегодня в учреждении дошкольного образования выявлены проблемы создания организационно-управленческих условий для реализации механизма управления качеством образования. Решение проблемы представляется возможным при создании системы управления качеством дошкольного образования. Это разработка локальной нормативной правовой базы, единого информационного банка данных управленческой, основной и обслуживающей деятельности в учреждении дошкольного образования и использование современных информационных коммуникационных технологий [1; 2].

Основная часть. В 2012 году на базе государственного учреждения образования «Специальный ясли-сад г. Слонима» был создан областной ресурсный центр, целью которого является методическое сопровождение деятельности руководителей и специалистов, работающих в учреждении дошкольного образования, по совершенствованию процессов управления качеством образования. Основанием для его открытия послужили результаты реализации экспериментального проекта «Апробация процедур и методик оценки качества дошкольного образования», инновационного проекта «Внедрение модели мониторинга качества образования в дошкольном учреждении», заключение экспертного совета научно-методического учреждения «Национальный институт образования» и государственного учреждения образования «Академия последипломного образования», осуществление учреждением образования методической, информационной, консультационной поддержки деятельности учреждений образования по вопросам управления качеством дошкольного образования. В ходе реализации проекта были разработаны и апробированы инновационные модули: модель управления качеством дошкольного образования, модель системы контроля и мониторинга качества образования, технология планирования контроля и мониторинга качества образования, экономический мониторинг, система методического сопровождения педагогов учреждения, квалиметрическая система качества дошкольного образования.

Опыт работы областного ресурсного центра в рамках развития инновационного пространства Гродненской области транслировался на семинарах республиканского и областного уровней для работников системы повышения квалификации и подготовки кадров, начальников отделов образования, методистов районных учебно-методических кабинетов.

Сегодня главной целью государственной инновационной политики Республики Беларусь в области дошкольного образования является обеспечение подготовки педагогических кадров на уровне мировых квалификационных требований.

Прямые и косвенные результаты экспериментальной и инновационной деятельности нашего ресурсного центра явились значимыми ресурсами для формирования педагогического профессионализма в современных условиях, управленца нового типа. В учреждении имеется необходимый интеллектуальный ресурс, связанный с инновационным потенциалом педагогического коллектива; высокий педагогический и управленческий ресурсы (60% специалистов учреждения имеют высшую и первую квалификационную категорию, 65% — высшее образование), материально-технический, научно-методический, информационно-образовательный ресурсы. Эффективным средством реализации инновационной деятельности учреждения образования является сетевое взаимодействие между образовательными учреждениями региона, республики. Это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования.

С сентября 2015 года в учреждении организована деятельность по реализации инновационного проекта «Внедрение модели Республиканского инновационного центра как компонента единого образовательного пространства» по теме «Управление качеством дошкольного образования», целью которого является распространение инновационного эффективного педагогического опыта, обеспечивающего реализацию приоритетных направлений и стратегий развития системы непрерывного профессионального образования педагогических работников. В рамках реализации инновационного проекта осуществляются следующие виды деятельности:

– оказывается консультативная помощь руководителям и педагогическим работникам учреждений образования по вопросам управления качеством дошкольного образования; транслируется эффективный опыт работы педагогических работников государственного учреждения образования «Специальный ясли-сад г. Слонима», издаются информационные материалы, содержащие контрольно-оценочный инструментарий, описываются технологии планирования контроля качества;

– проводится цикл занятий по вопросам управления качеством дошкольного образования по следующей тематике: «Управление качеством дошкольного образования», «Внедрение модели системы контроля качества на уровне учреждения дошкольного образования», «Тьюторское сопровождение самообразования педагогов», «Развитие оценочных умений у педагогов дошкольного образования».

В целях трансляции опыта работы учреждения по управлению качеством дошкольного образования сформирован технологический пакет методических разработок для педагогов и руководителей: диагностический инструментарий для оценки экономической системы учреждения и методические рекомендации по внедрению экономического мониторинга; технологические образцы критериев и показателей качества образования и критериально-оценочный инструментарий к ним, методические рекомендации по организации контроля и мониторинга в учреждениях образования; методические разработки семинаров, мастер-классов, научно-практических конференций, курсов.

Мы аккумулируем наши общие ресурсы, транслируем их через сайт учреждения, научно-практические конференции, публикации, мастер-классы, дни и недели науки, выставочную деятельность, электронные средства массовой информации.

Заключение. Наш опыт востребован: интеллектуальный ресурс используется для участия в международных научно-практических конференциях и семинарах, для создания образовательных проектов и разработки методических рекомендаций. Материалы из опыта работы педагогов учреждения опубликованы на страницах республиканского научно-методического журнала «Пралеска», в сборниках материалов научно-практической конференции «Инновационный центр: идеи, проблемы, пути развития», международной заочной научно-практической конференции «Трансформация содержания и технологий дополнительного педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода», международного научно-практического семинара «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы».

Реализация республиканского инновационного проекта на базе нашего учреждения сегодня — это площадка для продуктивного профессионального обучения, центр разработки методических рекомендаций, многоуровневая сетевая образовательная система, а завтра — это республиканская стажировочная площадка.

Список цитируемых источников

1. Тарусова, Л. Г. Пути совершенствования профессиональной компетентности руководителей дошкольных учреждений в области мониторинга качества образования / Л. Г. Тарусова, Н. Г. Дубешко // Кіраванне у адукацыі. — 2008. — № 7 (81). — С. 15—18.
2. Дубешко, Н. Г. Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении : метод. рекомендации для самостоят. работы студентов пед. специальностей / Н. Г. Дубешко. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 81 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОНИТОРИНГОВЫХ МЕХАНИЗМОВ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Исследование проблемы управления качеством образования в учреждении дошкольного образования обусловлено необходимостью теоретического осмысления условий эффективности процесса управления и практического обоснования механизмов его реализации. Актуальность организации мониторинговых механизмов управления качеством образования возрастает в связи с динамичностью и неоднозначностью образовательной ситуации в Беларуси, которая предполагает согласование запросов государства, общества и учреждения дошкольного образования. Использование мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования даёт возможность исследовать динамику «внешнего» и «внутреннего» качества и на этой основе осуществлять постоянное улучшение результатов управленческой и основной деятельности учреждения дошкольного образования.

Основная часть. Опираясь на теоретико-методологические основы мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования, нами была разработана программа экспериментального исследования проблемы использования мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования. В этих целях для выявления представлений о теоретических основах управления качеством в учреждении дошкольного образования, имеющихся у руководителей, и их практической подготовленности к организации мониторинговых механизмов управления качеством решали ряд задач:

- 1) охарактеризовать организационные условия управления качеством образования в учреждении дошкольного образования;
- 2) выявить противоречия между теоретическими представлениями руководителей учреждений дошкольного образования о процессе, функциях и механизмах управления качеством образования и научной разработанностью проблемы;
- 3) выделить особенности понимания и интерпретации участниками пилотажного эксперимента понятийного аппарата управления качеством образования в учреждении дошкольного образования;
- 4) определить затруднения, с которыми сталкиваются руководители в практической деятельности по организации мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования, и возможные направления в совершенствовании профессиональных умений.

Решение задач осуществлялось по разработанной методике пилотажного эксперимента, включающей *методы*: беседы с руководителями учреждений дошкольного образования; анкетирование заведующих и заместителей заведующих по основной деятельности; анализ документации учреждения дошкольного образования; *экспериментальный инструментарий*, к которому относится план и тезисы беседы по проблеме, блок анкет, схема сравнительного анализа документации учреждений дошкольного образования, который был разработан на основании анализа научных исследований в области управления качеством дошкольного образования и нормативной правовой базы Республики Беларусь.

Констатация и анализ сложившейся в практике организации мониторинговых механизмов управления качеством в учреждениях дошкольного образования ситуации осуществлялась на примере экспериментальной совокупности. В выборку пилотажного эксперимента вошли заведующие и заместители заведующих по основной деятельности учреждений дошкольного образования из различных регионов Республики Беларусь ($n = 125$), осуществлявших повышение квалификации с 2006 по 2012 годы в государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» (Минск).

Количественная обработка данных осуществлялась с помощью компьютерной программы «Педагогическая статистика» методами описательной статистики: минимальное эмпирическое значение, максимальное эмпирическое значение, интервал между минимальным и максимальным значением, сумма отдельных эмпирических значений, медиана, выборочная дисперсия.

Качественная обработка данных осуществлялась герменевтическими методами: понимание и интерпретация высказываний участников пилотажного эксперимента (экспертная оценка, сводка (обобщение), группировка); контент-анализ сформулированных участниками пилотажного эксперимента определений научных понятий (качественно-количественный метод); интерпретация реакций участников пилотажного эксперимента на неопределённые, многозначные ситуации при поиске оптимальной модели современного учреждения дошкольного образования, обеспечивающей высокое качество образования (проективный метод).

Результаты, полученные в ходе пилотажного эксперимента на данной выборке, с достаточным основанием можно распространить на всю совокупность учреждений дошкольного образования Республики Беларусь, ибо её формирование проводилось на основе вероятностно-пропорционального метода на условиях анонимного участия.

Пилотажный эксперимент проводился поэтапно.

На *первом этапе* при первичном знакомстве экспериментатора с участниками пилотажного эксперимента использовался метод беседы. Структура беседы включала три части: вводную, основную и заключительную. Изучение содержания записей беседы осуществлялось методами описательной статистики и герменевтическими методами.

Вопросы вводной части беседы были сформулированы таким образом, чтобы дать возможность экспериментатору и участникам пилотажного эксперимента познакомиться, узнать профессиональные и научные интересы, представить результаты и практические достижения учреждения дошкольного образования.

В основной части беседы были представлены вопросы, позволяющие беседующим обменяться мнениями по проблеме использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования. Участникам пилотажного эксперимента было предложено: дать определение и сопоставить понятия, используемые в процессе управления качеством в учреждении дошкольного образования (процесс, функции, принципы, методы, механизмы управления качеством образования); выделить общие характеристики механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования и специфические черты группы мониторинговых механизмов; охарактеризовать мониторинг как педагогическое явление и определить процедуры мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования.

В заключительной части беседы вопросы экспериментатора были направлены на определение участниками пилотажного эксперимента ряда противоречий, возникающих между теорией и практикой управления качеством в учреждении дошкольного образования при выполнении государственных стандартов, удовлетворении заказа социума на предоставление качественного дошкольного образования и потребностей самого учреждения дошкольного образования. В итоге было предложено определить причины затруднений, а также прогнозные и перспективные направления в управлении качеством образования в учреждении дошкольного образования.

На *втором этапе* пилотажного эксперимента в целях изучения осведомлённости респондентов по проблеме организации мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования, использовался метод анкетирования, который предусматривал сбор данных, получение информации с помощью специальных вопросников (анкет), адресованных руководителю учреждения дошкольного образования и членам административно-управленческой команды.

Блок анкет представлен основной анкетой, в которой обозначен широкий перечень вопросов по проблеме организации мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования и дополнительными, в которых представлен краткий перечень вопросов по некоторым аспектам управленческой деятельности руководителя учреждения дошкольного образования как организатора мониторинговых механизмов.

Основная анкета «Организация мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования» составлена из полуоткрытых и открытых вопросов. В целях изучения наличия у опрашиваемых представлений и опыта по организации мониторинговых механизмов управления качеством образования им были предложены ответы в виде вербальной шкалы. В полуоткрытых вопросах предлагался перечень возможных ответов, и, так как предусмотреть все варианты ответов при составлении вопросов невозможно, опрашиваемому предлагалось самостоятельно сформулировать один из ответов. В открытых вопросах ответ строился испытуемым самостоятельно.

В структуру дополнительной анкеты «Оценка деятельности руководителя» были включены вопросы только полуоткрытого типа. Дополнительная анкета «Алгоритм организации мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования» была составлена с элементами ранжирования — последовательное расположение действий по организации мониторинговых механизмов.

Процедура анкетирования осуществлялась после беседы с участниками пилотажного эксперимента в определённой последовательности: сначала заполнялась основная анкета в целях получения первичной статистической информации о состоянии проблемы, а затем — дополнительные в целях уточнения первичных данных. Необходимость соблюдения такой последовательности была вызвана тем, что в анкеты не включались провокационные вопросы или неправильные ответы, и при их заполнении опрашиваемый получал информацию, которая способствовала расширению его кругозора, предоставляла «пищу для ума». При первоочередном же заполнении дополнительных анкет вопросы могли бы быть непонятны либо неправильно истолкованы.

Учитывая, что по результатам беседы у опрашиваемых отмечен некоторый опыт управленческой работы, разъяснение вопросов и предполагаемых ответов с точки зрения их лучшего понимания не требовалось, так как это могло повлиять на искажение выявляемой информации.

Методами описательной статистики установлено, что размах вариации ответов участников пилотажного эксперимента на вопросы основной анкеты по рассматриваемым признакам незначительный и экспериментальная совокупность является качественно однородной.

Учитывая, что при обработке и анализе данных беседы с участниками пилотажного эксперимента выборка признана качественно равнозначной и однородной, качественный анализ ответов на закрытые вопросы основной анкеты осуществлялся по максимальным и минимальным суммарным значениям, рассчитанным в интервальном ряду группировки, и предоставил эмпирический материал для детального исследования проблемы использования мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования.

На *третьем этапе* пилотажного эксперимента осуществлялся сравнительный анализ документации учреждений дошкольного образования, вошедших в выборку пилотажного эксперимента, наличие которой соответствует эффективному управлению качеством образования. В целях определения условий реализации управленческой и основной деятельности учреждений дошкольного образования по обеспечению «внешнего»

и «внутреннего» качества использовались такие индикаторы, как нормативные правовые, кадровые, финансово-экономические, материально-технические, информационные, санитарно-гигиенические, экологические и другие условия.

Схема классификации документов разработана на основе перечня, утверждённого Министерством образования Республики Беларусь [1], путём типологического разведения их по следующим признакам: принадлежность (внешние и внутренние документы); весомость (основная и дополнительная документация); область применения (юридическая, финансовая, управленческая, медицинская, педагогическая, социально-психологическая документация); частота обращения к документации (постоянно, эпизодически, редко).

Данные, полученные в результате обследования, заносились в таблицу. По вертикали был составлен перечень документов, необходимых для организации мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования (в первом столбце слева). Анализ полученных данных по горизонтали (в столбцах справа) позволил охарактеризовать эту документацию с учётом требований организаций мониторинговых механизмов.

Их обобщение и описание стало эмпирическим материалом исследования для характеристики условий реализации мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования.

В результате определено, что деятельность учреждений дошкольного образования осуществляется в соответствии с нормативными правовыми требованиями.

Необходимо отметить, что по результатам анализа документации участниками пилотажного эксперимента выявлено наличие некоторой документации по реализации отдельных механизмов управления качеством образования — планов контроля, педагогической диагностики и методического инструментария к ним. Однако эти документы не классифицированы по признакам принадлежности, весомости, области применения и частоты обращения, что привело к дублированию, избыточности у разных специалистов на разных уровнях системы управления учреждением дошкольного образования одних документов и недостаточности либо отсутствия других.

Перспективным направлением в регулировании документооборота по управлению качеством образования видим создание нормативной правовой базы на уровне учреждения дошкольного образования и единого информационного банка данных управленческой и основной деятельности в учреждении дошкольного образования с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Заключение. Результаты исследования состояния практики использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования подтверждают предположение о том, что создание определённых организационно-управленческих условий предоставляет возможность внедрения структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов управления качеством в учреждении дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Перечень документов Национального архивного фонда Республики Беларусь, образующихся в процессе деятельности Министерства образования Республики Беларусь, структурных подразделений областных и Минского городского исполнительных комитетов, осуществляющих государственно-властные полномочия в сфере образования и по делам молодежи, государственных организаций, подчиненных Министерству образования Республики Беларусь, с указанием сроков хранения [Электронный ресурс] : приложение к постановлению М-ва образования Респ. Беларусь № 52 от 24.05.2012 // М-во образования Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.edu.gov.by> > doc-94303 / . — Дата доступа: 10.01.2017.

УДК 7.031.378

С. М. Завьялова,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ростовской области «Зерноградский педагогический колледж», Зерноград, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА НАРОДНОГО ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Введение. В практико-ориентированном образовательном процессе педагогического колледжа можно выделить наиболее важные для воспитания национального самосознания составляющие: ориентация на личность студента; рассмотрение национальных ценностей в контексте общечеловеческих ценностей; рассмотрение развития отечественной культуры в диалоге с культурами других народов в контексте развития мировой культуры; развитие в процессе познания и посредством осознания особенностей национальной среды, в которой протекает жизнь человека, т. е. в контексте культуры; развитие активности студентов в различных видах творческой деятельности, связанной с освоением образцов народной культуры; наличие культурной среды образовательного пространства педагогического колледжа.

Основная часть. Рассмотрим теоретический аспект воспитания национального самосознания в образовательном пространстве педагогического колледжа в процессе освоения народного искусства как части культуры.

Выдающийся русский философ М. М. Бахтин говорил, что культура погранична, поэтому и культурное самопознание возможно только при участии других культур — по контрасту, когда происходит их «взаимное отзеркаливание» [5, с. 139]. В культуре человек ищет своё отражение, в ней он идентифицирует себя с себе подобными и узнаёт себя. Исследователь К. С. Гаджиев считает что культура, будучи формой бытия человека, в равной мере относится и к сущности и к существованию человека [1].

«Мир культуры, — пишет А. Я. Гуревич, — это как бы воздух, которым дышат все члены общества, та невидимая всеобъемлющая среда, в которую они погружены. Поэтому любой проступок, ими совершаемый, любое побуждение и мысль, возникавшие в их головах, неизбежно получали свою окраску в этой всепроникающей среде. Чтобы правильно понять людей..., нужно знать основные свойства этого «эфира» культуры» [3, с. 11].

Исследователи народного творчества П. Г. Богатырёв, А. С. Каргин, рассматривая народное *творчество* как феномен культуры, отмечают его диалектную сущность. Выделяя его исторически изменяющиеся формы, в то же время отмечают устойчивость, традиционность, преемственность, сохранение ранее приобретенного социального ценного опыта, выразительных средств. Это дает возможность, с одной стороны, достаточно точно судить о принадлежности образцов такого творчества к конкретной эпохе, нередко к конкретному событию в жизни общества, человека, и одновременно видеть преемственность, логику их развития. История народного творчества предстает как процесс постепенного накопления, фиксации, обогащения во всём его многообразии. Один из известных теоретиков народного искусства П. Г. Богатырёв считает, что отдельные виды народного искусства органически связаны между собой и составляют единое целое, единую художественную структуру [2].

Большинство искусствоведов вычлениют в качестве самостоятельной формы традиционное декоративно-прикладное творчество на том основании, что оно по своей природе, формам бытования, организации существенно отличается от фольклора и художественной самодеятельности. «Народное искусство (имеется в виду традиционное декоративно-прикладное и изобразительное творчество), — пишет Т. В. Кузнецова, — это совершенно особый пласт художественной культуры. Для него характерны собственные представления о красоте, сформированные многовековым опытом, специфические изобразительные и выразительные средства, — иными словами, ему присуща своя неповторимая эстетика творчества» [3, с. 16].

Народное творчество — хранитель национальных традиций во многом определяющих художественно-эстетическую специфику культуры нации.

Обладая ярко выраженным национальным колоритом, оно является средством самопознания человека и его социализации в народной культуре. Привлекательная особенность народного творчества в простоте, естественности и доступности. Оно не призывает и не поучает, но формирует самой силой своего эмоционально-образного содержания.

Народное творчество — яркий образец особенностей национального склада мышления, видения окружающего мира, отношения к нему, специфики бытового уклада. Говоря о простоте форм народного творчества, А. С. Каргин объясняет её заданной условностью, устойчивой определённой, но не упрощённостью и примитивизмом. Простота форм народного творчества воспринимается как высшая нравственно-эстетическая категория творчества. Народное творчество каждой нации не обособлено в своём развитии, оно является составной частью общего художественно-исторического процесса.

Народное искусство как самостоятельная художественная система входит в систему национальной культуры и в систему мировой культуры.

Известный исследователь народного искусства М. Некрасова также считает народное искусство самостоятельной системой, особым типом творчества в коллективной деятельности народа.

Передаваясь из поколения в поколение как результат коллективного творчества, поэтически образные и ремесленные традиции приобретают устойчивые выразительно-эмоциональные структуры, которые проходят сквозь века и даже тысячелетия. С традицией в народном искусстве передаётся не только мастерство, но и образы, излюбленные народом мотивы, художественные принципы и приемы, претворяемые каждым временем по-своему и несущие свой национальный характер. Народное искусство в целом как духовная культура становится достоянием всего человечества. Традиции формируют главные пласты народной художественной культуры — школы — и одновременно определяют особую жизненность народного искусства, жизненность его образов [3, с. 21].

В традиционном художественном творчестве каждого народа принято видеть изначальное и концентрированное ядро своеобразия его национальной культуры. Однако в народном искусстве различных стран и континентов мы без труда обнаруживаем черты существенной общности наиболее древних орнаментальных форм и художественно-ремесленных приёмов. Наиболее очевидно проявляется это в геометрической резьбе, лепной керамике, узорном ткачестве. Такая близость наиболее значительных и живучих образов различных народов, не пересекавшихся в географическом и историческом пространстве, объясняется неизбежностью единства определённых этапов в постижении мира человеком вне зависимости о расы и континента. Древнейшее искусство живших в изолированности племён и формировавшихся этносов содержит в себе ту фундаментальную общность, которая определяет человечество как единую семью разумных существ.

Исследователь Т. Я. Шпикалова выделяет ряд отличительных особенностей народного искусства как особого типа художественного творчества:

1) в народном искусстве индивид растворяет своё субъективное восприятие в общем, при этом находя полноту выражения и своего индивидуального особенного;

2) субъективное индивидуальное выражается через школы народного мастерства, к которым причастно творчество индивида;

3) приверженность народного искусства к канону, что следует из природы творчества;

4) народное искусство ориентируется в своём развитии на традицию. Закон традиции действует как главная сила, движущая творчество, поскольку сама традиция в большей степени оказывается предметом творчества. Народное искусство наследует образы, вырабатываемые коллективно, точнее, несёт единый образ мира, бесконечно варьируемый на протяжении истории;

5) народное искусство несёт ступок выражений национального характера. В силу закона традиции народное искусство становится носителем этнического ядра художественной культуры народа. Оно всегда — основа национального, но в то же время народное искусство во все эпохи остаётся надличным, надындивидуальным, в этой связи наднациональным, т. е. не замкнутым национальными признаками;

6) именно в силу своей всечеловечности, восходящей к глубинным корням, народное искусство понятно не только эпохам, но и всем народам. В этом смысле язык его образов универсален. Вечное в них противопоставляется конечному, временному. Время связано с переживанием света как начала животворящего, Добра — как всеединства, как основы мироздания. Всё это сформировало мироощущение вселенского, где всему есть место, всё — в отношениях родственной близости. Отсюда «планетарность» народного искусства — качество, которое совсем не обязательно присутствует в искусстве индивидуального творчества;

7) в народном искусстве есть преемственность, которая связана с особым качеством устойчивости. Мотивы коня, птицы, цветка, цветущей ветки, дерева постоянны в народном творчестве, что указывает на особый тип художественной структуры и одновременно на тип творческой структуры.

Искусство как часть культуры всегда символично, народное искусство наполнено символами как зашифрованной тайной. Символ, по мнению автора, существует только через переживание, переосмысление, про- и переговаривание, переписывание. Символ не существует вне восприятия, вне образа. Однако его глубинный смысл выводит за границы восприятия в объёмный мир с множеством измерений.

Таким образом, на основании теоретического анализа можно говорить, что через народное искусство познаётся народное мировоззрение, народное чувство мира. Произведения прикладного искусства отражают этническое ядро художественной культуры народа, художественные традиции нации, миропонимание, мировосприятие и опыт народа, сохраняют историческую память. Постигание смысла, символики народного искусства возможно в процессе его переживания, переосмысления.

Опираясь на определённые ранее механизмы воздействия искусства на личность, рассмотрим воспитательные возможности народного искусства. Произведение народного искусства можно рассматривать как определённое *значение* (знаково-символическое образование), которое несёт в себе коллективный духовный опыт народа. В результате творческой деятельности индивидуальности — воссоздания или создания произведений народного искусства (как компонентов культуры) — и эмоционально-оценочного к ним отношения происходит творение этнических *смыслов* (аффективно-смысловое образование) (В. Ю. Хотинец). Даже при копировании индивидуальность вкладывает свои замыслы.

Духовные ценности, заключённые в произведении народного искусства, могут эффективно функционировать только как добровольно принятые, объективно ставшие свойством личности. Отсюда и художественная коммуникация должна быть переживаемой, личностно значимой связью с объектом.

По В. С. Библеру [4], общение индивидуальности с миром на «основе» произведения, как единицей культурного бытия, позволяет создавать каждый раз мир заново, впервые, предполагая возможность самоизменения индивидуальности и изменения жизненного мира. Сдвоенное «диалогическое» бытие — это всегда установка на самоизменение, т. е. можно говорить о развитии самосознания личности.

Увидеть и понять автора и его произведение, по мнению Бахтина, можно только в диалогических отношениях. «Понимание всегда в какой-то мере диалогично». Диалогические отношения — это особый тип смысловых отношений, членами которых могут быть только целые высказывания (например, произведение искусства), за которыми стоят авторы произведений. При этом происходит включение созерцателя в систему (структуру) произведения. Возникает система: автор (носитель слова) и понимающий [5, с. 383].

В произведении народного искусства народ как автор присутствует в произведении как носитель определённых духовных ценностей и посредством произведения взаимодействует с личностью воспринимающего. «Творца мы видим только в его творении, но никак не вне его» (М. М. Бахтин). Возникает неразрывная связь создателя, зрителя (слушателя) и героя произведения народного искусства.

Таким образом, понятие культуры выражает особенность духовной деятельности данного народа, исторических традиций и степень овладения достижениями мировой культуры, опытом предшествующих поколений. Культура является выражением коллективного «Я» определённого общества людей.

В традиционном художественном творчестве каждого народа принято видеть изначальное и концентрированное ядро своеобразия его этнонациональной культуры, которое проявляется в опредмеченных результатах человеческой активности: народной одежде, формах различной домашней утвари, украшениях, орнаменте, т. е. в предметах народного искусства. Постоянно обогащая художественную культуру, народное искусство несёт духовные ценности, выработанные историей народа. При этом особым свойством народного декоративно-прикладного

искусства является его всечеловечность, восходящая к глубинным корням, в силу этого оно понятно не только эпохам, но и всем народам.

Являясь этническим по сути, народное искусство в глубинном смысле выражает национальные и общечеловеческие идеалы.

Заключение. Народное искусство обладает воспитательным потенциалом и может способствовать развитию национального самосознания, так как при восприятии или создании (воссоздании) произведений (образцов) народного декоративно-прикладного искусства постигается система ценностей и жизненных смыслов, которые находятся в нём как бы в сжатом состоянии, т. е. представляют собой определённое «значение». В процессе эмоционального освоения, а также собственной творческой деятельности по созданию предметов искусства оно обретает личностный смысл, возникает чувство причастности к своему народу, осознание его нравственных основ. Освоение народного искусства в процессе творческой деятельности создаёт условия для понимания не только своей культуры, но и самоценности других культур, возникают предпосылки для диалога с иными культурами России.

В юношеском студенческом возрасте освоение народного искусства как части национальной художественной культуры в процессе индивидуальной и коллективной творческой деятельности позволяет в новом качестве осмыслить национальный образ мира, национальные идеалы, связь национальной культуры с общечеловеческими устремлениями. Общение на основе произведения как предмета народной культуры способствует восприятию национальных ценностей, в то же время преодолевая деформации в межнациональных отношениях, способствует пониманию других культур.

Список цитируемых источников

1. Политическая культура и политическое сознание / К. С. Гаджиев [и др.] // Политическая культура : теории и национальные модели. — М., 1994. — 352 с.
2. Каргин, А. С. Народное художественное творчество. Структура. Формы. Свойства / А. С. Каргин. — М., 1990. — 143 с.
3. Некрасова, М. А. Место народного искусства в современной культуре / М. А. Некрасова // Д.И. — № 3. — 1987. — С. 14—15.
4. Библер, В. С. Нравственность. Культура. Современность : Философские размышления о жизненных проблемах / В. С. Библер. — М., 1990. — 620 с.
5. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. — М., 1986. — 445 с.

УДК 373.9

Э. В. Захарова

Учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗГЛЯДОВ НА СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ТЕРРИТОРИИ СОВЕТСКОЙ БЕЛОРУССИИ С 1917 ПО 1930 ГОДЫ

Введение. Семейное воспитание является определяющим в становлении и развитии человека. Каких социальных и государственных взглядов придерживаются родители, таким и будет будущее поколение. Целью данного исследования является изучение особенностей формирования взглядов на семейное воспитание на территории Советской Белоруссии с 1917 по 1930 годы.

Вопросы семейного воспитания изучались в педагогических, социологических, психологических исследованиях отечественных и зарубежных учёных. Это, прежде всего, А. М. Коллонтай, А. Б. Залкинд, И. А. Арямов, В. А. Попов, П. А. Сорокин, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, А. Фромм, Р. Снайдер, А. П. Соловьянов. Тем не менее отдельные стороны проблемы, характерные для территории Беларуси, остались неосвещёнными. Мало исследованы многие особенности семейной политики в Белорусской Советской Социалистической Республике.

Основная часть. В педагогическом словаре понятие семейного воспитания трактуется следующим образом. Семейное воспитание — 1) в широком смысле слова: одна из наиболее древних изначальных форм социализации и воспитания детей, органически соединяющая объективное влияние национальной культуры, традиций, обычаев, нравов народа, семейно-бытовых условий и взаимодействие родителей с детьми, в процессе которого происходит полноценное развитие и становление их личности; 2) в узком смысле слова: воспитательная деятельность родителей; взаимодействие родителей с детьми, основанное на родственной интимно-эмоциональной близости, любви, заботе, уважении и защищённости ребёнка и содействующее созданию благоприятных условий для удовлетворения потребностей в полноценном развитии и саморазвитии личности ребёнка. Семья для ребёнка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой [1, с. 215].

Так, 18 декабря 1917 года Советская власть издаёт Декрет «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов гражданского состояния» [2], где закреплено, что законная форма брака — гражданский брак, который придавал правовое значение фактическим брачным отношениям, что, однако, привело к правовой неопределённости,

так как не регулировались вопросы параллельного существования нескольких фактических сожителств или зарегистрированного брака и фактического. Была введена свобода развода. На первоначальном этапе семья сразу же была отнесена к пережиткам прошлых лет. Считалось, что она способствовала социальному и экономическому закреплению входящих в неё членов.

Доказательством того, что белорусское население подвергалось влиянию революционных политических деятелей, социологов, педагогов, является выпуск выступлений, переведённых на белорусский язык. Так, например, Белпартиздательство выпустило в свет выступления В. И. Ленина «О раскрепощении женщин» на I Всероссийском съезде работниц 19 ноября 1918 года: «Становішча жанчыны да гэтага часу аставалася такім, што яго называюць рабскім; жанчына задаўлена сваёй дамашняй гаспадаркай, і ад гэтага становішча яе можа выратаваць толькі сацыялізм, толькі тады, калі мы ад дробных гаспадарак пяройдзем да агульнай апрацоўкі зямлі». «Жанчына прадаўжае аставацца дамашняй рабыняй, нягледзячы на ўсе вызваленчыя законы, бо яе давіць, душыць, атупляе, прыніжае дробная дамашняя гаспадарка, прыкоўваючы яе да кухні і да дзіцячага покою, раскрадаючы яе працу работай да дзікасі непрадуктыўнай, дробязнай, знервліваючай, атупляючай, забіваючай» [3, с. 40].

В свою очередь А. М. Коллонтай убеждает трудящихся, что «свободный, но крепкий своим товарищеским духом союз мужчины и женщины, вместо кабальной семьи, — вот что обещает работнице и работнику коммунистическое общество» [5, с. 22]. Можно смело утверждать, что подобное законодательство привело к росту разводов. Воспитание детей, по её мнению, должно стать прерогативой государства. Дома младенца, ясли, детские колонии, коммуны, лечебницы и здравницы для больных детей, детские столовые должны заботиться об образе жизни детей, воспитывать человека нового общества. В связи с этим А. М. Коллонтай утверждала: «Не узкая семья с ссорами родителей, с привычкой думать только о благе родственников может воспитать нового человека, а только воспитательные учреждения, где ребёнок будет проводить большую часть дня и где разумные воспитатели сделают из него сознательного коммуниста, признающего один святой лозунг: солидарность, товарищество, взаимопомощь, преданность коммунизму» [5, с. 18—19].

Семейное воспитание, по А. Б. Залкинду, основано на воспитании у детей коллективизма. Он показал, что основы этой черты личности закладываются в детском возрасте в условиях трудовой семьи нового, социалистического общества. По своей социальной природе это общество с необходимостью требует воспитания коллективистов. Данное требование он распространял на семью, школу, на воспитание взрослых, считал его ведущим в социалистической педагогике: «Организованное воспитание коллективистических навыков и стремлений, — коллективистическое воспитание, охватывающее собою весь быт, весь труд, всю идеологию масс, — представляет собою, в противовес буржуазной педагогике, характернейшую черту переходной педагогики советского периода. Советская педагогика — это коллективистическая педагогика» [5, с. 57].

Значительный вклад в становление семейного воспитания внёс советский учёный И. А. Арямов. Он с полным основанием заключал, что при правильной постановке семейного воспитания, при внимательном учёте возрастных особенностей детей, при вовлечении их в организованный коллектив сверстников воспитание не будет встречать больших затруднений. Тогда родители воспитают «честных, выдержанных, преданных граждан, членов будущего коммунистического общества» [6, с. 40].

Народный комиссар просвещения России А. В. Луначарский с самого зарождения советской власти прилагал огромные усилия к тому, чтобы семья готовила юную смену в духе гуманных идеалов будущего. Автор утверждал, что необходимо тесное взаимодействие общественного и семейного воспитания. Считал, что мать должна быть специалистом в области воспитания. «Необходимо, — говорил он в этой связи, — чтобы и в этой области так же, как и в области искусства, техники, науки и прочем, женщина была специалистом» [3, с. 238].

На становление советской семьи, на определение её роли в воспитании детей и разработку основ педагогики семейного воспитания оказали влияние труды Н. К. Крупской. Она утверждала, что в условиях советской власти семья становилась клеточкой нового общества. Изменялось положение в семье женщины, которая перестала быть рабыней мужа, бесправной личностью. Женщина наравне с мужчиной становилась участницей общественного производства и общественной жизни, она приобщалась к достижениям культуры. Автор утверждала, что женщина не должна превращаться в домашнюю работницу. Жизнь в семье должна быть построена так, чтобы все её члены, в первую очередь муж, помогали ей вести домашнее хозяйство. Большое значение Н. К. Крупская придавала дошкольному периоду жизни ребёнка, так как справедливо считала, что именно в этом возрасте закладываются основы личности, тем самым подталкивая женщин выходить на работу, отдавая своих детей в дошкольное учреждение [4].

Изучая становление семейного воспитания в Советской Белоруссии с 1917 по 1931 годы, обратили внимание, что происходило становление и развитие семейного воспитания, ориентированного на закрепление достижений первых лет советской власти. В центре внимания показаны новые отношения сотрудничества и взаимопомощи свободных от эксплуатации людей, а также создание семьи нового типа, где основой советской семьи являлся общественный интерес — долг по отношению к коллективу.

По итогам принятых в декабре 1917 года декретов «О гражданском браке, о детях и о введении книг актов гражданского состояния» и «О расторжении брака» единственной формой существования новой семьи признавалось единобрачие, в качестве законного устанавливался гражданский брак. В этих и последующих государственных документах о семье было закреплено равенство мужчины и женщины в семейно-брачных отношениях, внебрачные дети уравнивались в правах с детьми, рождёнными в браке, была введена свобода разводов. Соблюдение вышеназванных законов было призвано создать объективные условия для освобождения семейно-брачных отношений

от националистических и религиозных предрассудков, для раскрепощения женщины, что в конечном итоге должно было привести к постановке воспитания детей в семье на идеалах гуманизма и демократии. Однако вследствие того, что уклад хозяйственной жизни семей на белорусской земле был крайне разнородным, налицо было изменённое восприятие семейно-брачных отношений. Было отмечено снижение стабильности брака, увеличение количества разводов, утрата родителями ответственности за воспитание детей.

Также отмечаем то, что формирование основ семейного воспитания осуществлялось вплотную с совместной деятельностью школы (с 1918 года — единой трудовой, политехнической, светской), в основу которой была положена идея коллективистского воспитания. Учителя привлекали родителей учащихся к совместному со школой формированию у подрастающего поколения «новых» качеств личности: любви к социалистической Родине, сознательного отношения к труду на благо социалистической Родины, коллективизма. Таким образом, семейное воспитание стало частью коллективного школьного воспитания.

Заключение. Научная ценность полученных результатов исследования заключается в изучении условий формирования и развития взглядов на семейное воспитание на первом этапе становления советской власти в Советской Белоруссии как основополагающего процесса жизнедеятельности каждой семьи в государстве, исключение исторических ошибок в формировании семейного воспитания в настоящее время. Данное исследование имеет высокую степень полезности и значимости для совершенствования работы в области семейной политики в Республике Беларусь, в образовательной и информационной деятельности в сфере подготовки молодёжи к семейной жизни, может использоваться в практической работе Министерства образования Республики Беларусь, других заинтересованных ведомств и организаций.

Список цитируемых источников

1. *Наумчик, В. Н.* Педагогический словарь / В. Н. Наумчик, М. А. Праздников, О. В. Ступакевич. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. — 280 с.
2. Декрет о гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://istmat.info/node/28231>. — Дата доступа: 25.08.2015.
3. *Луначарский, А. В.* О воспитании и образовании / А. В. Луначарский ; под ред. М. А. Арсеньева [и др.]. — М. : Педагогика, 1976. — 640 с.
4. *Крупская, Н. К.* Собрание сочинений : в 4 т. / Н. К. Крупская. — М. : Учпедгиз, 1934. — Т 3. — 291 с.
5. *Коллонтай, А. М.* О работе среди женщин. Доклад на VIII съезде РКП(б). Март 1919 г. Протоколы / А. М. Коллонтай. — М., 1959. — С. 273.
6. *Арямов, И. А.* Возрастные особенности школьника / И. А. Арямов. — М. : Учпедгиз, 1940. — 40 с.

УДК 37.013

Н. Ф. Захарчя

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЛОГИКО-СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕНТРА ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА КАФЕДРЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Изменения и преобразования в жизни общества оказывают влияние на систему подготовки специалистов в учреждениях высшего образования. В поисках успешного взаимодействия будущих специалистов дошкольного образования с социумом современные исследователи Н. В. Кузьмина, Ф. И. Гоноболин, Л. М. Митина, В. И. Слободчиков, Т. М. Сорокина, А. К. Макарова предложили использовать положения маркетинга — науки, предполагающей первоочередно финансовую прибыль.

Основная часть. Рынок образовательных услуг Барановичей представлен государственными учреждениями дошкольного образования и учреждениями дополнительного образования детей и молодёжи. Население города отличается высоким уровнем требований к качеству образования. Состояние рынка образовательных услуг дошкольного образования города, спроса на образовательные услуги, а также тенденции и перспективы развития рынка образовательных услуг в дошкольном образовании — всё это побуждает к анализу вопроса по оказанию платных образовательных услуг, отвечающих требованиям потребителей. Качество образования зависит от ряда факторов, среди которых — соответствие компетенций воспитателя дошкольного образования осуществляемому направлению педагогической деятельности [1]. В системе дополнительного образования детей дошкольного возраста преимущество должно отдаваться специалистам в области дошкольного образования.

Эффективным решением обозначенного вопроса, на наш взгляд, является организация деятельности центра платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста на кафедре дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет» в целях подготовки студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», к организации дополнительных образовательных услуг

сверх базового компонента учебной программы дошкольного образования, выступающих в роли практикантов и ассистентов профессорско-преподавательского состава кафедры [2].

Сложившаяся ситуация потребовала проведение маркетингового исследования, направленного на разработку универсальной модели организации платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста. Согласно п. 4 ст. 229 Кодекса Республики Беларусь об образовании, реализация программ дополнительного образования детей и молодежи может осуществляться учреждениями, имеющими законодательное право на образовательную деятельность [3]. Относительно оказания платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста на кафедре учреждения высшего образования мы будем употреблять термин «центр платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста».

При создании модели (рисунок 1) был использован логико-структурный подход, предполагающий анализ заинтересованных сторон, анализ проблем и анализ целей [4]. Исходя из этого, первоначальными вопросами при организации платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста может быть отсутствие контактов с другими учреждениями подобного профиля и направления деятельности. Для решения данной проблемы можно воспользоваться либо налаживанием непосредственной связи с представителями других организаций, либо общением с потребителями их образовательных услуг (в некоторых случаях можно непосредственно выступить в качестве клиента). На основе полученной информации должна быть сформирована образовательная и коммерческая модели организации платных образовательных услуг, а также подготовлена локальная нормативная правовая база на основе общей государственной.

В случае, когда учреждение планирует организацию платных образовательных услуг на соответствующем уровне образования согласно своему типу (учреждение дошкольного образования будет оказывать платные образовательные услуги для детей дошкольного возраста), то после получения информации о деятельности иных центров оказания платных образовательных услуг можно перейти непосредственно к разработке программы деятельности с воспитанниками в соответствии с учебной программой, разработанной и утвержденной на уровне Министерства образования Республики Беларусь [2].

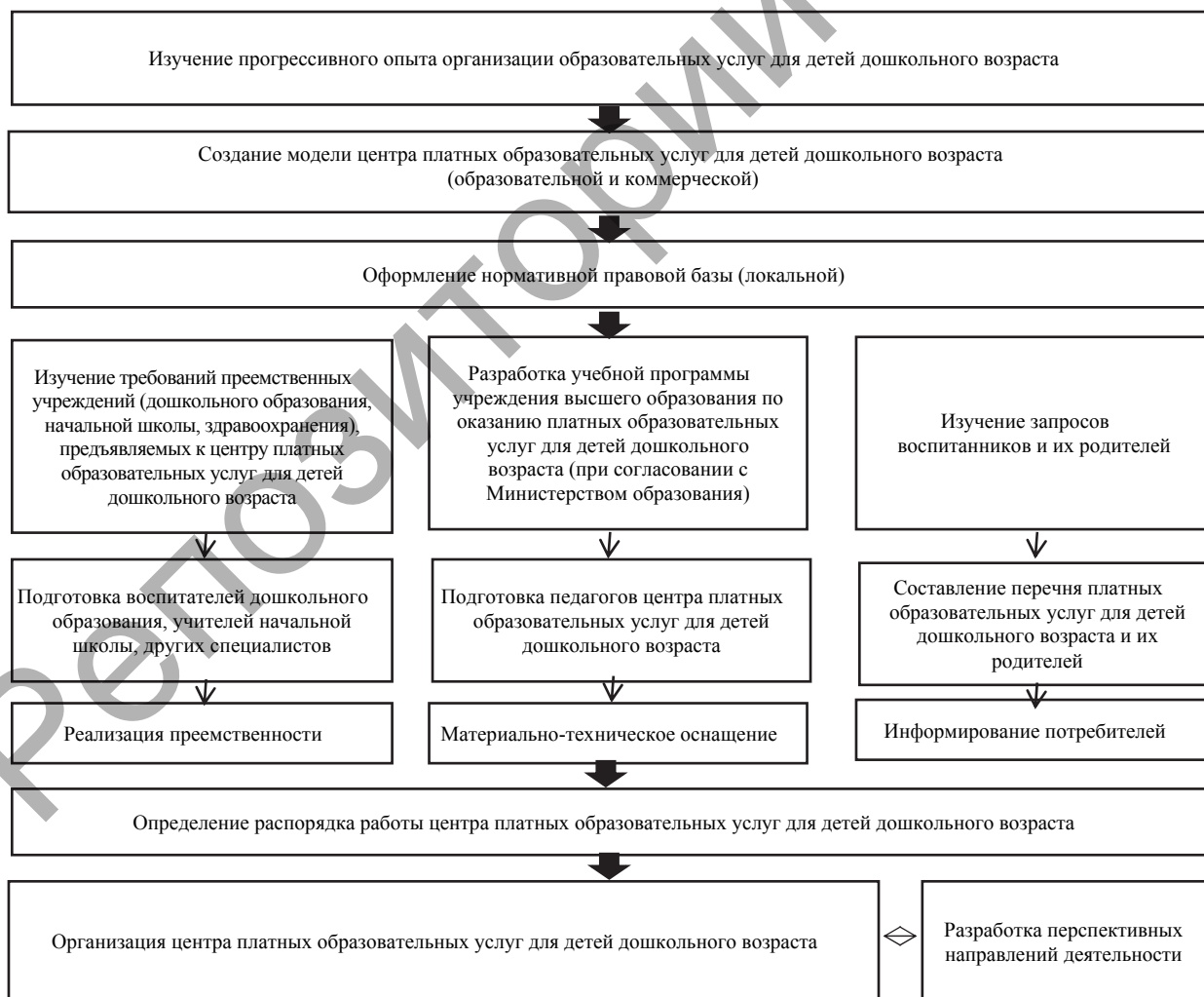


Рисунок 1 — Логико-структурная модель организации центра платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста

В свою очередь встают вопросы по реализации преемственности центра платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста на кафедре учреждения высшего образования с родителями воспитанников и предполагаемой контактной аудиторией — учреждениями дошкольного образования, начальной школой, организациями подобного типа, учреждениями здравоохранения и др. На этом этапе мы предлагаем провести анализ запросов родителей воспитанников с использованием метода кабинетных и некабинетных исследований, после чего появится возможность составить перечень дополнительных образовательных услуг. Используя имеющиеся связи с аудиторией родителей воспитанников, появляется возможность преодолеть неинформированность о предоставляемых услугах посредством использования различных каналов и методов продвижения образовательных услуг.

Для реализации преемственности и учёта требований начальной школы можно провести беседы с учителями начальных классов, администрацией школы. Главной проблемой в этом направлении мы видим неподготовленность учителей начальной школы принимать детей из центра платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста, поэтому, на наш взгляд, будут эффективными такие методы работы, как дискуссии, круглые столы, семинары, собрания, взаимопосещения.

Центральным звеном в организации платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста является подготовка педагогов из числа преподавателей и студентов, влекущая за собой разработку учебных программ учреждения высшего образования по оказанию платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста (при согласовании с министерством образования) и соответствующее материально-техническое оснащение помещений.

После разработки распорядка оказания дополнительных образовательных услуг для детей дошкольного возраста можно перейти к непосредственной реализации учебных программ, разработанных или рекомендованных (согласованных) министерством образования. Однако для обеспечения более успешной реализации образовательной и коммерческой модели организации центра платных образовательных услуг необходимо заниматься разработкой перспективных направлений деятельности, постоянно обновляя информацию о запросах воспитанников и их родителей.

Заключение. Организацию центра платных образовательных услуг для детей дошкольного возраста на кафедре учреждения высшего образования можно представить в виде особого алгоритма действий, следствия которого заключаются в полноценном удовлетворении запросов воспитанников и их родителей, положительной динамике развития детей, а также роста компетенции преподавателей и студентов учреждения высшего образования.

Список цитируемых источников

1. Качество образования: позиция педагога. Научно-методическая серия «Новые ценности образования» / науч. ред. Н. Б. Крылов. — 122 с.
2. Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь : утверждена М-вом образования 27.11.2012, № 133. — Минск : Аверсэв, 2013. — 416 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 января 2011 г. №243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь от 01.02.2011 г., № 13, 2/1795.
4. Готин, С. В. Логико-структурный подход и его применение для анализа и планирования деятельности / С. В. Готин, В. П. Калоша. — М. : Вариант, 2007. — 118 с.

УДК 373.2

Т. Ю. Зборовская

Государственное учреждение образования «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря», Мозырь

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Обеспечение системы дошкольного образования квалифицированными педагогическими кадрами — одна из актуальных задач развития качества дошкольного образования. Повышение образовательного и квалификационного уровней воспитателя дошкольного образования осуществляется посредством интеграции существующих практик дополнительного образования взрослых. Формирование ключевых компетенций, обеспечивающих последовательное расширение возможностей воспитателя дошкольного образования в решении задач профессионально-личностного развития, является одним из путей развития кадрового ресурса дошкольного образования.

Основная часть. В условиях инновационных преобразований образовательной сферы меняется стратегия подготовки специалистов, в том числе и будущих воспитателей дошкольного образования. Особое внимание современных исследователей обращено на подготовку специалистов, способных творчески реализовывать свои педагогические умения в новых условиях жизни, в ситуациях быстрых перемен.

Профессиональная деятельность воспитателя дошкольного образования имеет свои специфические особенности. Многие исследования подчеркивают, что успешное развитие ребёнка дошкольного возраста, его личностная активность и социальная состоятельность зависят от грамотного, целенаправленного руководства со стороны взрослого.

Важнейшими направлениями совершенствования качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования являются: разработка и внедрение в педагогическую практику научно-методического обеспечения дошкольного образования; совершенствование системы повышения квалификации педагогических работников учреждений дошкольного образования, повышение их социального статуса [1, с. 3].

Достаточно подробно компетенции воспитателя дошкольного образования рассматриваются в исследованиях Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько, Т. А. Свталовой, Л. Г. Тарусовой, В. Н. Шашок, М. М. Ярмолинской.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, научно-методическое обеспечение дошкольного образования осуществляют организации, осуществляющие научно-методическое обеспечение дошкольного образования, учреждения дошкольного образования, иные учреждения образования, реализующие образовательную программу дошкольного образования, и др. [2, с. 154].

Приоритетными задачами учреждений дошкольного образования остаются: обеспечение доступности качественного дошкольного образования, обеспечение безопасных и здоровьесберегающих условий в учреждениях дошкольного образования, совершенствование качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования.

В целях реализации задачи по обеспечению качества дошкольного образования на базе государственного учреждения образования «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» (далее — УДО) создан и функционирует филиал кафедры педагогики и методик дошкольного образования Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина (МГПУ им. И. П. Шамякина). Цель его функционирования — создание образовательного пространства, позволяющего каждому субъекту образовательного процесса (преподаватель, воспитатель дошкольного образования, студент) совершенствовать уровень профессиональной компетентности и конкурентоспособности в условиях модернизации системы образования. Основными задачами филиала являются:

1) повышение профессиональной компетентности педагогов и качества образовательного процесса на факультете дошкольного и начального образования и в учреждении дошкольного образования путём углубленного разностороннего взаимодействия преподавателей кафедры и педагогов учреждения дошкольного образования в процессе интеграции теоретической и практико-ориентированной подготовки специалистов;

2) изучение, обобщение, систематизация и внедрение прогрессивного педагогического опыта УДО в образовательный процесс факультета дошкольного и начального образования;

3) организация совместной научно-исследовательской деятельности преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов факультета дошкольного и начального образования и специалистов УДО;

4) осуществление инновационной деятельности, создание информационного банка инноваций.

Принципами взаимодействия выступают: целенаправленность, паритетность, практикоориентированность, открытость образовательного пространства, социальное партнёрство.

В целях реализации задач сформирован штат филиала кафедры из ведущих специалистов, администрации УДО, составлен план совместных мероприятий МГПУ им. И. П. Шамякина и УДО, программа перспективного развития филиала.

Преподавательский коллектив стремится обеспечить фундаментальность подготовки студентов и конкурентоспособность выпускников, что во многом предопределяет их успешное будущее профессиональное развитие. Именно на решение этой задачи — формирование профессионально значимых качеств личности студента — направлена работа филиала и система профессионально-педагогической подготовки на факультете дошкольного и начального образования МГПУ им. И. П. Шамякина. Кафедра педагогики и методик дошкольного образования является центром научной, методической и воспитательной работы. Приоритетные направления сотрудничества: разработка научно-методического сопровождения; функционирование и развитие системы дошкольного образования; обеспечение непрерывного роста профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования; повышение профессиональной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования.

Важная роль в профессиональной подготовке будущего воспитателя дошкольного образования отводится педагогическим практикам. В ходе их студенты имеют возможность закрепить и расширить психолого-педагогические знания, творчески использовать их в образовательном процессе, осознать степень ответственности за построение образовательного процесса в адекватных возрасту детей формах работы.

Преподаватели кафедры и студенты принимают активное участие в работе школы передового опыта по физкультурно-оздоровительной работе с часто болеющими детьми, которая функционирует на протяжении многих лет. Итоги её работы представлены разнообразием форм и методов работы, разработанных материалов, прошедших научную апробацию ведущими сотрудниками кафедры. Результат — внедрение тематических рекомендаций и разработок в работу учреждений дошкольного образования района.

В рамках работы филиала проводятся различного рода мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетентности педагогов и будущих специалистов: традиционные и нетрадиционные активные формы работы с педагогами и студентами (научно-практические семинары, практикумы, бриффинги, аукционы, тренинговые занятия), организация и проведение различного рода практик студентов факультета дошкольного и начального образования.

Педагогический коллектив филиала находится в поиске эффективных форм работы с педагогами, студентами и родителями воспитанников. Включение активных форм работы позволяет активизировать педагогов и студентов, использовать их знания и практический опыт, оценить степень усвоения учебного материала, выработать деловые навыки, необходимые в современных условиях: самостоятельность в принятии решений и постановке

целей, умение отстаивать свою точку зрения, ориентацию на успешность и сотрудничество за счёт расширения коммуникационного пространства.

Эффективными технологиями повышения профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольного образования выступают информационно-коммуникационные технологии. Использование их в повышении квалификации призвано обеспечить новый уровень мыслительной, творческой, коммуникативной деятельности.

Заключение. Практико-ориентированная направленность позволяет повысить качество работы учреждения дошкольного образования в следующих направлениях: использование диагностических данных для принятия решений; повышение социального статуса и привлекательности учреждения образования для родителей; создание положительного имиджа учреждения; реализация педагогических проектов; повышение уровня профессионализма педагогов; активизация работы психологической и методической служб; использование инфраструктуры учреждения высшего образования. Студенты имеют возможность изучения реального образовательного процесса, ранней адаптации к профессиональной деятельности, погружения в образовательную среду УДО, приобретения опыта практической деятельности, исследовательской работы.

Осуществляется повышение профессиональной компетентности в области теоретических основ и современных проблем педагогики и психологии, инновационных технологий. Благодаря такому сотрудничеству специалисты УДО имеют возможность участия в практических конференциях, конкурсах, в подготовке совместных публикаций, а также в трансляции лучших образцов педагогического опыта.

Список цитируемых источников

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2014/2015 учебному году // Зб. нарат. дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. — 2014. — № 15.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 января 2011 г. №243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь от 01.02.2011 г., № 13, ст., 2/1795.

УДК 373.2.016:51

М. Н. Зубкова

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Ростовской области «Детский сад “Сказка”»,
Зерноград, Российская Федерация*

СИСТЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР В. В. ВОСКОБОВИЧА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Образование периода дошкольного детства является начальным звеном непрерывного образования и направлено на обеспечение условий для самореализации ребёнка и его социализации. Ответственность за это берёт на себя каждый отдельно взятый педагогический коллектив. Среди образовательных организаций выстраивается чёткая линия преемственности в развитии интеллектуального потенциала детей:

– *детский сад* закладывает начала проектно-исследовательской деятельности дошкольника, что способствует развитию активной и ищущей личности;

– *начальная школа* продолжает линию развития, позволяя реализовывать индивидуально-личностный подход к каждому обучающемуся, исходя из реальных интересов ребёнка;

– *средняя школа* концентрирует интеллектуальный потенциал в школьных научных сообществах, где подросток имеет возможность тесного общения с наукой и единомышленниками и может претендовать на реализацию собственного исследовательского интереса.

Основная часть. Одним из направлений формирования интеллектуального потенциала детей в детском саду «Сказка» Зернограда стало логико-математическое развитие дошкольников.

Одним из условий математического развития дошкольников в образовательной организации является создание предметно-пространственной и информационной среды.

Предметно-пространственная среда, как условие и возможность развития, воспитания и социализации дошкольников, является структурным компонентом образовательной среды наряду с комплексом образовательных технологий и межличностным взаимодействием субъектов образовательного процесса. При создании и развитии образовательной среды в нашем учреждении мы руководствуемся несколькими принципами, которые помогают не только формировать личность и развивать способности дошкольников, но и обеспечивают психологическую защищённость ребёнка. К ним относятся информативность, вариативность, полифункциональность, интегративность образовательных областей, педагогическая целесообразность, трансформируемость, динамичность и стабильность образовательной среды, разделение образовательной среды на зоны, облегчающее трансформацию оборудования и обеспечивающее полифункциональность его использования.

Детский сад «Сказка» работает по основной общеобразовательной программе, основанной на комплексной программе «Детство» (авторы Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева).

Познавательное развитие, а именно развитие математических представлений у детей, осуществляется по программе З. А. Михайловой «Математика от трёх до семи» [1].

Часть заданий основной программы математического развития детей З. А. Михайловой «Математика от трёх до семи» заменена на технологию развивающих игр В. В. Воскобовича.

Развивающие игры Вячеслава Вадимовича Воскобовича имеют ряд особенностей.

Широкий возрастной диапазон участников игр. С одной и той же игрой могут заниматься дети и трёх, и семи лет. Это возможно потому, что к простому физическому манипулированию присоединяется система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий.

Многофункциональность развивающих игр Воскобовича. С помощью игр можно решать большое количество образовательных задач. Незаметно для себя малыш осваивает цифры или буквы; узнаёт и запоминает цвет или форму; учится считать, ориентироваться в пространстве; тренирует мелкую моторику рук; совершенствует речь, мышление, внимание, память, воображение.

Вариативность игровых заданий и упражнений. К каждой игре разработано большое количество разнообразных игровых заданий и упражнений, направленных на решение одной образовательной задачи. Такая вариативность определяется конструкцией игры и сочетанием материалов, из которых она сделана.

Творческий потенциал каждой игры. Развивающие игры дают возможность придумывать и воплощать задуманное в действительность и детям, и взрослым.

Сочетание вариативности и творчества делает игры интересными для ребёнка в течение длительного периода времени, превращая игровой процесс в «долгоиграющий восторг».

К развивающим играм Воскобовича разработано методическое сопровождение в виде «Сказок Фиолетового леса». Ребёнок становится действующим лицом событий, «проживает» сложные, таинственные и весёлые сказочные приключения, преодолевает вместе с главным героем препятствия и приводит его к успеху. Все сказки имеют единое сказочное пространство (Фиолетовый лес) и сказочных героев (Малыш Гео, Ворон Метр, Паук Юк и др.) [2].

Все эти особенности игр заинтересовали педагогов нашего детского сада, и В. В. Воскобович был приглашён для проведения своего увлекательного семинара-практикума, на котором педагоги получили практические и методические рекомендации автора по организации игрового обучения детей и созданию предметно-развивающей среды.

Благодаря неиссякаемому творческому потенциалу наших педагогов и специалистов, в детском саду была оборудована комната математических игр. Заходя в неё, ребёнок сразу попадает в мир загадок и сказок и отправляется в путешествие по таинственному Фиолетовому лесу, решая причудливые задачки на своем пути.

Фиолетовый лес разделён на несколько частей, каждая из которых представлена отдельной сказкой, своими героями и пособиями. В сказочном мире Воскобовича существуют: Чудесная поляна, Озеро Айс, Город говорящих попугаев, Ковровая полянка, Чудо острова и др. У каждого места есть свои обитатели, помогающие малышам справиться с заданиями.

Фиолетовый лес соответствует всем требованиям, которым должна отвечать развивающая среда по Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО). Стандарт дошкольного образования делает акцент на игровой метод, который и использует Воскобович в своих пособиях и сенсорной среде.

У многих возникает вопрос по поводу выбранного Воскобовичем цвета. Почему именно Фиолетовый лес? Как и многие психологи, автор методики обращает внимание на то, что фиолетовый цвет благотворно влияет на детское мышление и нервную систему, повышает творческий потенциал. Кроме того, это таинственный цвет, идеально подходящий для волшебства.

Комната математических игр детского сада оборудована стеллажами, на которых размещены различные игровые пособия В. В. Воскобовича для подгруппы детей из 14 человек и методический материал к каждому игровому комплекту. Для каждой возрастной группы изготовлен раздаточный дидактический материал к заданиям по методике З. А. Михайловой, карты, план-схемы, ребусы, палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, счётный материал, циркули, измерительные приборы, макеты часов. Также кабинет оборудован магнитной меловой доской и коврографом «Ларчик». И, конечно, сам Фиолетовый лес — сказочное пространство, в котором каждая игра представляет свою область математических знаний и своего сказочного героя.

Остановимся подробнее на развивающих играх В. В. Воскобовича, которые так успешно влились в образовательный процесс нашего детского сада.

«Геоконт». Игра представляет собой фанерный планшет с закреплёнными на нём «гвоздиками», на которых в ходе игры натягиваются разноцветные резинки. Каждый «гвоздик» имеет свои координаты (например, Ж-2 — жёлтый «луч», второй «гвоздик»). Игровая деятельность с «Геоконтом» строится на основе сказочного сюжета, где игровое поле становится Чудесной поляной золотых плодов, а разноцветные резинки превращаются в Волшебные паутинки. В комплект игры входит методическая разработка «Умелые лапки» — это сказочная история о Пауке Юке и его внучатах-паучатах с игровыми заданиями и схемами. Игра «Геоконт» развивает сенсорные и познавательные способности дошкольников. Самостоятельное конструирование геометрических фигур, когда задействуются зрительный, осязательный и тактильный анализаторы, способствует формированию представлений об эталонах формы. В игровой деятельности развивается мелкая моторика пальцев, память, речь,

пространственное мышление и творческое воображение, умение согласовывать свои действия, анализировать, сравнивать. Дошкольники знакомятся с таким свойством, как упругость (резинки растягиваются и возвращаются в исходное положение). Использование схем в игровой деятельности способствует формированию символической функции познания.

Другой модификацией игры «Геоконт» является «Геовизор». Изображения рисуются маркером на экране, подложке или листе бумаги по точкам координатной сетки (отверстиям в экране).

Построение фигур на листе бумаги по координатам игрового поля готовит детей к освоению простейшего программирования. С помощью координатной сетки дошкольники могут рисовать план игрового поля и схемы фигур по словесной формуле.

Игра «Геоконт», «Геовизор» и сказка «Малыш Гео, Ворон Метр и я, дядя Слава» погружают ребёнка в мир геометрии, где он осваивает основные геометрические понятия: луч, прямая, точка, отрезок, угол, многоугольник.

«Квадрат Воскобовича» — это игра-головоломка, в процессе которой дошкольники осваивают приёмы конструирования геометрических фигур и алгоритмы сложения предметных форм. Квадрат состоит из треугольников красного и зелёного цвета, наклеенных на ткань. За счёт этого он легко трансформируется в самые разные фигуры: плоские или объёмные.

Игру-головоломку сопровождает сказка «Тайна Ворона Метра, или сказка об удивительных приключениях-превращениях Квадрата». Складывая квадрат, ребёнок сможет собрать: ворону, черепаху, самолетик, лодочку и др. Целью игры является развитие пространственного мышления, внимания, логики и мелкой моторики. Дошкольник, складывая геометрические фигуры разного размера, усваивает эталоны формы и величины, осознаёт структуру (стороны, углы, вершины) геометрических фигур [3]. Сочетание слушания сказки и конструирования развивает детскую художественно-речевую деятельность.

Осваивая на занятиях новые для себя игры, дети могут повторить игру или придумать новую игровую задачу уже в свободной самостоятельной деятельности.

Заключение. Сегодня не подвергается сомнению необходимость осуществления систематического целенаправленного математического образования дошкольников. В процессе математического образования осуществляется математическое развитие ребёнка, развитие математического стиля мышления, что обеспечивает успешное усвоение ребёнком математического содержания в детском саду и школе, способствует его умственному и личностному развитию.

Педагогами детского сада «Сказка» накоплен богатый методический и практический материал в области математического образования дошкольников. В частности, в сентябре 2016 года в рамках инновационного проекта «Сетевое взаимодействие детского сада и педагогического колледжа как условие успешной реализации требований ФГОС дошкольного и среднего профессионального образования» был проведён совместный с Черноградским педагогическим колледжем семинар-практикум на тему «Развивающие игры В. В. Воскобовича по математическому развитию дошкольников».

В семинаре приняли участие преподаватели и студенты колледжа — будущие воспитатели дошкольного образования. По единодушному мнению участников семинара, система развивающих игр В. В. Воскобовича может активно использоваться в образовательном процессе педагогического колледжа при освоении студентами междисциплинарного курса «МДК.03.04. Теория и методика математического развития». Такая учебная работа поможет студентам осознанно использовать интересные методические приёмы при организации математического развития дошкольников во время производственной практики, а затем и в самостоятельной профессиональной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Харько, Т. Г. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста 3—7 лет «Сказочные лабиринты игр» / Т. Г. Харько, В. В. Воскобович. — СПб., 2007.
2. Харько, Т. Г. «Сказки Фиолетового леса». Методика познавательно-творческого развития дошкольников / Т. Г. Харько. — М. : Детство-Пресс, 2012.
3. Бондаренко, Т. М. Развивающие игры в ДОУ / Т. М. Бондаренко. — Воронеж, 2013.

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

Введение. Прогресс в образовательных и информационных технологиях позволяет говорить о необходимости применения инновационной системы преподавания в учреждениях высшего образования, адаптированной к новым требованиям времени. Главной чертой новой парадигмы образования становится переход от концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в стандартных условиях, к концепции образования, развивающего личность. Необходимо дать студентам основные знания о самом процессе обучения, сформировать навыки, которые помогут им в будущем находить, анализировать и синтезировать новую информацию, самостоятельно решать проблемы и задачи. Основная цель такого подхода к образованию — «разбудить» в человеке творца, воспитать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать новые нестандартные идеи. Для достижения такой цели особенно актуальной становится проблема переноса акцента в обучении с деятельности преподавателя на деятельность студента.

Основная часть. Проблема активности студента в обучении — одна из важнейших в образовательной практике. В современной образовательной системе подготовки будущих специалистов выделяют три основных подхода к обучению:

– обучение с акцентом на содержание учебного материала, предоставляющего студентам необходимый объём информации в рамках учебной программы. В данном случае структура материала не может меняться ни в соответствии с потребностями педагога, ни в соответствии с потребностями студента;

– обучение, в котором преподаватель является основным субъектом учебного процесса. Здесь именно педагог в большой степени определяет основные моменты учебного процесса. Студенты в этом случае являются лишь пассивными получателями знаний;

– обучение, в котором основным субъектом учебного процесса становится студент. Такое обучение представляет собой ряд подходов, которым в последнее время уделяется все больше внимания в высшей школе. В этой ситуации стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объёма передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него обучаемого на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности [1; 2].

Уровень проявления активности в обучении обуславливается уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности студента, но и своеобразие его личности. Автор знаково-контекстного обучения в профессиональной подготовке студентов А. А. Вербицкий констатирует: активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [3, с. 41—48].

Учёные [2; 4; 5] выделяют следующие отличительные особенности активного обучения: принудительная активация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от желания; достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (в течение всего занятия); самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых.

Основные принципы обучения, в котором центральным субъектом становится студент, можно свести к следующему: студент берёт на себя ответственность за своё обучение, активно участвует в обучении; преподаватель становится помощником и экспертом; в процесс обучения вовлекается предыдущий опыт студента, он осознаёт личные цели и результаты обучения, делает упор на понимание и глубокое усвоение материала, а не на заучивание информации.

В процессе преподавания на факультете дошкольного образования учебной дисциплины «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста» на разных этапах учебного процесса (лекционных и практических занятиях) нами используются следующие методы активного обучения.

Метод анализа конкретных ситуаций, применяется в процессе проведения занятий (лекционных, практических), на которых базовыми выступают такие элементы, как система познавательных задач, отражающих основное содержание темы и общение диалогического типа. Опыт показывает, что данный метод стимулирует обращение студентов к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний, развивает аналитические способности студентов. Например, на занятии по теме «Методика организации и проведения подвижных игр» изначально студенты принимают участие в коллективном обсуждении всевозможных вариантов

сбора детей на игру, а затем определяют самый рациональный способ сбора детей на игру в конкретной проблемной ситуации в зависимости от поставленной задачи для конкретной возрастной группы.

Игровой метод (имитационные упражнения) применяется на практических занятиях в целях решения задач, в которых студенты проявляют самостоятельность в анализе теоретического материала. Например, описать предметы и упражнения общеразвивающего характера, способствующие укреплению мышц рук и плечевого пояса; разработать комплекс упражнений игрового, имитационного характера в целях формирования осанки ребёнка. Имитационные упражнения принимают статус имитационной игры, которая формирует профессиональные умения и навыки у студентов. На практическом занятии по теме «Обучение общеразвивающим упражнениям» студенты, подобрав комплексы общеразвивающих упражнений, поочередно имитируют алгоритм методики проведения их с воспитанниками разных возрастных групп учреждения дошкольного образования.

Технология интенсификации обучения (схемные и знаковые модели учебного материала), разработанная В. Ф. Шаталовым [6]. На семинарских и практических занятиях нами использовались опорные конспекты (конспект опорных сигналов). Например, при изучении раздела учебной программы «Гимнастика», который предполагает ознакомление студентов с такими понятиями, как «основные движения», «общеразвивающие упражнения». Опорный конспект представляет собой наглядную схему, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации (разновидности движений, усложнение программного материала), представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, опытах, привлекаемых для конкретизации материала. Например, при изучении студентами темы «Обучение строевым упражнениям» наглядная схема опорных сигналов одновременно, сжато передаёт не только особенности строевых упражнений, их разнообразие, но и степень усложнения программных задач по учебной программе дошкольного образования, наглядно обеспечивая сравнительный анализ. На схеме условные знаки раскрывают особенность вариативного применения отдельных приёмов и методов обучения. Например, отражают особенность применения зрительных ориентиров, демонстрацию показа физических упражнений воспитателем дошкольного образования и других приёмов в зависимости от возраста детей.

Семинар-дискуссия используется нами для организации процесса диалогического общения студентов, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в разрешении теоретических и практических проблем. В ходе такой работы студент получает возможность построения модели собственной деятельности, что обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включённости в процесс учебного познания. Условием развёртывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами в процессе самостоятельной работы с учебной литературой.

Деловая игра как один из ведущих методов активного обучения. Процесс её конструирования включает три этапа: 1 — определение цели игры; 2 — определение содержания; 3 — разработка игрового контекста, составление структурно-функциональной программы деловой игры. Подготовка студентов к участию в деловой игре определяется следующим содержанием: приобретение знаний на лекциях, самостоятельная работа с рекомендованной литературой, самоконтроль и самооценка выполненной работы по разработанному преподавателем перечню вопросов. Практическое занятие в форме деловой игры состоит из нескольких этапов. На первом (организационном) этапе проводится обоснование темы и цели игры, формируются мини-группы (пять и более человек), создаётся арбитраж, информируются участники об условиях игры, раздаётся игровая документация. Вторым этапом обучения — выполнение студентами заданий деловой игры. Он обеспечивает решение поставленных педагогических задач, способствующих более глубокому пониманию темы. В ходе второго этапа изучаются педагогические ситуации, инструкции, распределяются роли, возможен сбор дополнительной информации, заполняются сводные таблицы, даётся оценка письменных ответов. Вторым этапом завершается актуализацией знаний студентов. На третьем этапе (реализации игровых действий) мини-группы имитируют подготовленные задания, которые уточняются, опровергаются, дополняются, фиксируются, подводятся итоги игровым действиям обучаемых.

Заключение. Использование активных методов обучения позволяет усилить мотивацию студентов в обучении, актуализировать «абстрактные по своей природе» знания для подготовки и принятия педагогических решений.

Список цитируемых источников

1. Белкина, В. Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками : монография / В. Н. Белкина. — Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. — 305 с.
2. Белухин, Д. А. Основы лично ориентированной педагогики / Д. А. Белухин. — М. : Педагогика, 1996. — 318 с.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. М. : Высш. шк., 1991. — 207 с.
4. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под ред. В. С. Кукушина. — М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2006. — 336 с.
5. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
6. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1989. — 334 с.

В. И. Имбер,*кандидат педагогических наук, доцент**Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского, Винница, Украина*

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Воспитатель дошкольного образования является носителем многих видов базовых, специальных, прикладных способностей: математических, речевых, литературных, музыкальных, коммуникативных и др. Задачей высшей школы является развитие и совершенствование как можно большего количества таких способностей в процессе профессиональной подготовки. Умение применять в своей профессиональной деятельности современными средствами обучения также является одной из многих возможностей, которую нужно развивать и совершенствовать. Ведь именно воспитатели дошкольного образования доносят максимум информации подрастающему поколению, поэтому они должны не только разбираться в современных информационных технологиях, но и уметь педагогически и методически правильно применять их в своей профессиональной деятельности.

Основная часть. Проблема совершенствования подготовки будущих педагогов посредством использования новых информационных технологий, мультимедийных средств обучения привлекала внимание многих исследователей. В частности, вопросы формирования компьютерной грамотности, информационной культуры педагога, перспективы и проблемы применения мультимедийных средств обучения рассматривают В. Быков, Р. Гуревич, А. Гуржий, К. Элшир, Н. Жалдак, Ю. Жук, И. Захарова, Г. Кедрович, Г. Козлакова, М. Левшин, Ю. Машбиц, И. Подласый, Е. Полат, И. Роберт, С. Свириденко, А. Спиваковский, А. Хуторской, Д. Чернилевский.

Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий изменило возможности работы с информацией. Освоение новых информационных технологий обучения порождает компьютерную грамотность. Она должна стать компонентом культуры каждого педагога и рассматривается в настоящее время как необходимый элемент образования любого специалиста.

Одной из предпосылок успешного обучения является соблюдение дидактических принципов, которые находятся в тесной связи с формами и методами обучения. Ещё Я. А. Коменский одним из важнейших дидактических принципов считал наглядность в обучении. Он сформулировал «золотое правило» дидактики: «...всё что только можно подавать для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, вкусовое — вкусом, доступное осязанию — через прикосновение. Если какие-то предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами...» [1, с. 117]. Этот принцип в значительной степени соответствует технологии мультимедиа. Ведь мультимедиа в дословном переводе означает «много сред», т. е. даёт возможность одновременно воспринимать различного рода информацию (графическую, видео и звуковую, текстовую, анимационную, мультипликационную и др.).

Одним из таких современных средств учебного назначения является мультимедийная доска — универсальное техническое средство визуальной коммуникации и обучения, в котором сочетаются характеристики обычной доски и новейших компьютерных технологий. Для формирования математической компетенции будущих специалистов дошкольного образования мы используем доску Smart Board. Она сочетает в себе мощное программное обеспечение Smart Notebook и простые управленческие функции.

Подготовка к проведению занятия с применением мультимедийных ресурсов требует от преподавателя элементарных знаний работы с компьютером и мультимедийной доской, затрат значительной части свободного времени и учёта специфики подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Внедрение мультимедийных средств в учебный процесс влияет на различные органы чувств субъектов обучения, что в свою очередь обеспечивает быстрое и доступное восприятие новой информации. Использование мультимедийной доски на занятиях позволяет ускорять темп обучения, повышать активность студентов, организовывать обучение в яркой, динамичной форме. Возможности инструментов программы Smart Notebook позволяют записывать любую информацию «электронным маркером» на поверхности экрана, сопровождать материал лекции пометками и замечаниями, акцентировать внимание на ключевых понятиях темы, создавать флеш-анимации, делать цветом пометки и комментарии на вложенных видеоклипах, рисунках или созданных презентациях. Но важно понимать, что эффективность работы с доской во многом зависит от самого преподавателя и от того, как он применяет те или иные её возможности.

Для диагностики уровня усвоения учебного материала можно использовать коллекцию интерактивных средств учителя LAT 2.0 (Lesson Activity Toolkit) — уникальная коллекция, которая отличает данную программу от других аналогичных программных средств. Например, при разработке лекции на тему «Преемственность между дошкольным и начальным образованием в изучении величин» из этой коллекции мы использовали интерактивное средство Keyword match (установление соответствия). Студентам предлагалось разместить величины в соответствии с единицами измерения в системе СИ. Нажатие кнопки “Check” позволяет проверить правильность установленного соответствия.

Для проверки уровня усвоения учебного материала мы использовали интерактивное средство Multiple choice, которое позволяет конструировать вопросы и вписывать в форму четыре варианта ответов на каждый, один из которых является верным. Такая форма работы позволяет сделать логический итог занятия, актуализировать и закрепить полученные знания.

В целях выявления мотивов изучения студентами возможностей мультимедийной доски нами было проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 64 студента VI курса и специалисты специальности «Дошкольное образование». Базой исследования стал Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского.

Для данной диагностики мы использовали классификацию мотивов учебной активности М. Алексеевой [2, с. 8—10], которую адаптировали к своему исследованию и определили следующие мотивы:

– *познавательный*, проявляется в любознательности, выявлении интереса, расширении знаний в данной области, стремлении совершенствоваться;

– *культурно-социальный*, — благодаря которому компьютерная грамотность рассматривается как необходимый элемент общей культуры, без которого невозможна реализация в информационном обществе, стремление личности получить необходимые и престижные ныне знания работы с мультимедийными средствами;

– *профессиональный* — проявляется в желании самоопределиться, реализоваться в профессиональном плане благодаря знаниям работы с компьютерными средствами;

– *коммуникативный*, связанный с необходимостью свободного общения через компьютерные коммуникационные сети (общение в чате, работа в Интернете, телеконференции, электронная почта);

– *самосовершенствования*, выражается в стремлении личности к саморазвитию;

– *утилитарный*, связанный с применением знаний работы с компьютерными средствами с корыстной целью (умение пользоваться компьютером, сетью Интернет является путём к определённым материальным выгодам).

По результатам опроса установлено, что первое место среди определённых мотивов у студентов занимает мотив самосовершенствования (30,8%), второе место — познавательный (21,3%), третье — культурно-социальный (20,3%), четвёртое — коммуникативный (16,3%), пятое — мотив выгоды, утилитарный (6,3%), на последнем месте — профессиональный мотив (желание определиться в профессиональном плане с помощью компьютера) (5%). Ведущим мотивом в изучении будущими воспитателями возможностей мультимедийных средств является стремление к самосовершенствованию, расширению своих знаний и получению новых.

Заключение. Как видим, познавательный интерес к изучению мультимедийной доски, который является ведущим в обучении, у студентов занимает второе место. Наиболее существенное значение в функционировании познавательного интереса имеет его связь с интеллектуальными запросами и интеллектуальными чувствами личности, а также с её нравственными установками и материальными потребностями [3]. Отсюда вывод, что у студентов высокие интеллектуальные запросы, выраженное стремление к самосовершенствованию, саморазвитию.

Внедрение мультимедийных средств в учебный процесс позволяет обеспечить положительное отношение к изучаемому предмету, повысить интерес и разнообразить формы обучения, является хорошим мотивом обучения, повышает качество знаний студентов, создаёт условия для самостоятельного усвоения материала, для развития познавательного интереса, побуждает студентов к осуществлению продуктивной самостоятельной познавательной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — 656 с.
2. Алексеева, М. І. Мотиви навчання учнів / М. І. Алексеева. — Київ: Вища шк., 1974. — 115 с.
3. Подоляк, Л. Г. Психологія вищої школи : навчал. посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. — 320 с.

Ю. Н. Кислякова,

кандидат педагогических наук, доцент

Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современные тенденции развития системы образования обуславливают необходимость формирования инклюзивной компетентности педагогов в условиях дополнительного образования взрослых. На законодательном уровне осуществляется замена понятия «интеграция» (объединение) на понятие «инклюзия» (включение), что предполагает организацию образовательного процесса с учётом особенностей психофизического развития каждого обучающегося, его индивидуальных потребностей в обучении и возможностей. Успешность инклюзии определяется грамотной реализацией комплекса педагогических и психологических ресурсов: профессиональной компетентностью педагогов, реорганизацией системы подготовки педагогических кадров и их дальнейшего сопровождения, отношением к детям с особенностями психофизического развития со стороны педагогов и нормально развивающихся детей; изменением структуры учебных планов, созданием безбарьерной образовательной среды. Тенденции развития современной педагогической теории и практики, связанные с включением детей с особенностями психофизического развития в социум, позволяют сформулировать ряд объективно существующих противоречий между:

– между необходимостью включения детей с особенностями психофизического развития в образовательный процесс учреждений образования и недостаточной готовностью педагогов к осуществлению инклюзивного обучения;

– потребностью образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием профессиональной подготовки педагогов для работы в учреждениях дошкольного и общего среднего образования;

– необходимостью целенаправленного формирования инклюзивной компетентности у педагогических работников и научно обоснованной системы формирования инклюзивной компетентности.

В связи с вышеизложенным особую актуальность приобретает определение содержания дополнительного образования педагогических работников в области педагогики, психологии и менеджмента инклюзивного образования, разработка соответствующего научно-методического обеспечения процесса повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Основная часть. Понятие «образование взрослых» охватывает комплекс непрерывных процессов обучения, с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащаются знаниями, совершенствуют профессиональные компетенции или же применяют их в новом направлении. В современных условиях процесс образования должен продолжаться на протяжении всей жизни человека, что позволит ему гибко реагировать на социальные и технологические изменения, подготовиться к изменениям в жизни, полностью реализовать потенциал. Взрослый обучающийся выступает в качестве основной «движущей силы» обучения, в то время как преподаватель играет роль координатора процесса, «архитектора», создающего новые формы, методы и возможности.

Для обеспечения функционирования и развития инклюзивного образования создаётся многоуровневая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и руководящих работников. В системе дополнительного образования взрослых в институте повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка» (ИПКП БГПУ) осуществляется реализация образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования, направленных на дальнейшее их личностно-профессиональное развитие.

В рамках освоения содержания образовательных программ «Педагогические инновации в инклюзивном образовании», «Психологическое сопровождение ребёнка дошкольного возраста», «Альтернативные техники психического развития ребёнка», «5 технологий организации эффективного педагогического процесса», «Дифференциация и индивидуализация учебной деятельности школьников», «Мотивация учебной деятельности: 8 современных методов формирования» осуществляется формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, обеспечивающих эффективную профессионально-педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования. В процессе организации работы со взрослыми обучающимися планируются и реализуются интерактивные методы работы с учётом того, что педагоги более заинтересованы в получении значимой информации, имеют жизненный и профессиональный опыт, который повышает их способность к обучению, стремятся к получению новых знаний и применению их в меняющихся условиях работы.

В процессе реализации интерактивного метода «Интервью» со слушателями факультета повышения квалификации специалистов образования ИПКП БГПУ выявлены мотивы педагогов, позволяющие судить о принятии ими инклюзивных процессов. Своё педагогическое кредо педагоги определяли как: «4Т — талант, труд, терпение, твор-

чество» (Ирина К.), «Люби то, чем занимаешься» (Алла В.), «Ребёнок — художник с кистью, учитель — рука, в которой находится кисть» (Елена Г.). О понимании эмоциональной составляющей в обучении детей в условиях инклюзивного образования свидетельствуют высказывания педагогов — «Обучение должно быть радостным» (Галина М.), «Улыбка детей — залог хорошего настроения учителя» (Елена В.), «Не злись, а пойми» (Юлия М.). «Относись к людям так, как хотел бы, чтобы относились к тебе» (Жанна Г.). На реализацию принципов индивидуального, дифференцированного подходов, лично ориентированного обучения указывают профессиональные девизы педагогов: «Научить, не навредив ребёнку» (Мария П.), «Научить можно каждого» (Наталья Н.), «Учить всех, дойти до каждого» (Алла Б.), «Не оставлять в стороне никого» (Тамара М.), «Уважать каждого ребёнка, видеть его личность» (Татьяна С.), «Увидеть в ребёнке лучшее и помочь вырасти ему достойным человеком» (Алеся Н.), «Педагогика сотрудничества» (Наталья В.), «Если делать, то делать хорошо» (Елена В.). Некоторые позиции педагогов позволяют констатировать понимание сущности компетентностного подхода: «Учить детей добывать знания из окружающего» (Инна М.), «Учить детей думать» (Валентина Г.), «Знания и умения необходимы ребёнку в жизни» (Наталья М.).

Повышению методической компетентности профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования и педагогических работников учреждений образования способствует содержательный аспект обучения в контексте освоения программ повышения квалификации «Технологии дистанционного обучения», «Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса», «Создание и использование мультимедийных учебно-методических материалов», «Контрольно-оценочная деятельность субъектов образовательного процесса» и др. Повышение квалификации осуществляется как в направлении общей подготовки педагогических кадров нового типа, ориентированных на широкое понимание инклюзии, владеющих компетенцией обеспечения комплексного сопровождения всех обучающихся, в том числе и с особенностями психофизического развития, так и специальной подготовки педагогических работников, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Заключение. Формированию мотивационной готовности к работе в условиях инклюзивного образования способствует разработка теоретической модели процесса формирования инклюзивной компетентности педагогов на основе междисциплинарного подхода в условиях дополнительного образования взрослых; уточнение сущности, содержания, структуры инклюзивной компетентности педагогов; разработка компетентностной модели специалиста образования, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях инклюзии; отбор содержания повышения квалификации и переподготовки в сфере инклюзивного образования, разработка соответствующего научно-методического обеспечения дополнительного педагогического образования.

УДК 373.2.011.3-051:001.89

Г. Г. Кит,

кандидат педагогических наук, доцент

Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского, Винница, Украина

ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Введение. Общественный прогресс нуждается в активных, инициативных, смелых и ответственных личностях, способных принимать нестандартные решения производственных и экономических задач. Одним из наиболее важных направлений работы образовательных учреждений, уже начиная из тех, которые занимаются вопросами дошкольного воспитания, есть создание благоприятной среды для развития личности ребенка, условий для проявления его активности, исследовательских наклонностей. Реализация поставленной цели зависит от тех, кто окружает детей дошкольного возраста, кто наиболее заинтересован в их становлении и развитии. Особая роль принадлежит воспитателям детских образовательных учреждений, которые должны глубоко осознавать свою миссию, реализовывать профессиональную деятельность как творческий процесс исследования и постоянного совершенствования личностного развития ребёнка.

Инновационный подход к содержанию как профессиональной деятельности, так и подготовки будущего воспитателя, обусловлен также необходимостью реформирования педагогического образования в контексте разработки государственных стандартов в образовании разных уровней. Исходя из этого, воспитатель детских образовательных учреждений должен формироваться как творческая личность, которая способна и стремится к самообразованию, самосовершенствованию, постоянно занимается саморазвитием, чтобы соответствовать актуальным потребностям современных детских учреждений, которые работают на обновление общества, обеспечение перспектив его дальнейшего развития.

Цель данной статьи — рассмотрение вопросов функционирования профессиональной деятельности воспитателя детского образовательного учреждения, характеризующейся творческой, поисково-исследовательской направленностью.

Основная часть. Проблема творческой, поисково-исследовательской деятельности в образовательных учреждениях всегда была предметом особого внимания как педагогов-практиков, так и ученых. На исследовательский характер педагогического процесса указывали Я. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег, К. Ушинский, Ф. Фребель, М. Монтессори, С. Русова, Е. Водовозова, Е. Тихеева и др. Проблема творческой исследовательской деятельности педагога — одна из наиболее важных в педагогическом наследии Василия Сухомлинского, который считал, что профессиональная деятельность педагога должна быть наполнена исследовательской практикой, ибо именно исследовательский подход помогает углубиться в сущность учебно-воспитательного процесса, продуцировать новые мысли, даже открытия. Великий педагог был убежден, что педагогический труд очень близок к научному исследованию, ему характерны черты исследовательского поиска, поэтому призывал объединить функции работника образования и ученого, направить профессиональную деятельность педагога в поисково-исследовательскую плоскость. Крылатым стало выражение В. Сухомлинского: «Станет мастером педагогического труда обычно тот, кто почувствовал себя исследователем» [2, с. 471]. Исходя из этого, вполне правомерно предположить, что педагогическое наследие В. Сухомлинского должно быть широко использовано в профессиональной самореализации и подготовке воспитателей дошкольных учреждений как исследователей.

Однако анализ деятельности воспитателей дошкольных учреждений показывает, что в основном они работают, как и раньше, исходя из старой нормативно-исполнительской парадигмы, тогда как новые функции (исследовательская, диагностическая, коррекционно-развивающая и др.) требуют от них овладения основами инновационной, проектировочной, коммуникативной, рефлексивной, управленческой деятельности. Это подтверждают и результаты проведенного нами исследования в детских образовательных учреждениях Винницы и Винницкой области, которое свидетельствует о том, что большинство воспитателей не подготовлены ни психологически, ни профессионально к эффективной поисково-исследовательской деятельности, к свободному выбору и внедрению инноваций в свою практическую деятельность. Так, только 8% опрошенных нами воспитателей проявили постоянную заинтересованность в исследовательско-экспериментальной работе, т. е. чувствуют себя исследователями и готовы к внедрению своего инновационного потенциала в образовательном процессе. Большинство воспитателей (62%) готовы экспериментировать, использовать новые методики и технологии, но при условии их успешной апробации и наличии методических разработок; 18% воспитателей более активно приобщались бы к поисково-исследовательской деятельности, внедряли бы инновации, но тогда, когда бы получили прямое указание руководителя учреждения; 12% заявили, что исследования не входят в их прямые обязанности и что они не будут менять привычные приемы работы ни при каких условиях. В то же время больше половины опрошенных считают поисково-исследовательскую деятельность педагога очень важной в условиях реформирования образовательной системы, что значительным образом обеспечивает успех поступательного движения вперед как образования, так и общества в целом.

Таким образом, воспитатель детского образовательного учреждения должен быть готовым к элементарному научному исследованию, к творческо-инновационной деятельности, к анализу, обобщению и внедрению передового педагогического опыта, к творческому развитию детей, т. е. его профессиональная деятельность должна иметь поисково-исследовательскую направленность.

В последние десятилетия вопросам формирования исследовательского потенциала педагога уделяется все больше внимания как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Исследовательское начало является важным критерием мастерства воспитателя, его педагогического профессионализма. Более того, педагогический профессионализм ставится в прямую зависимость от содержимой в нем поисково-исследовательской деятельности. Исходя из этого, учёные (Л. Спирич, М. Поташник, Н. Кичук и др.) выделяют такие этапы развития педагогического профессионализма:

- профессионализм — овладение основами профессии, успешное применение известных в науке приемов деятельности;
- новаторство — использование в педагогической практике наряду с апробированными средствами новых оригинальных подходов к решению задач, их реализация в собственной деятельности;
- научный поиск — умение педагога не только предлагать новые идеи, использовать их в своей работе, но и эффективно передавать свои знания другим, организовывать себя и воспитанников на приобретение новых знаний путем экспериментирования, глубокого научного анализа.

Творческий педагог-исследователь с неординарным мышлением, стремящийся к постоянному профессиональному самосовершенствованию, решающий неотложные проблемы образования и воспитания дошкольников, должен стать главным атрибутом современного детского образовательного учреждения. Для творческого педагога, воспитателя педагогический процесс — всегда поиск, ведущий к открытиям, познанию «тайн педагогики» (В. И. Загвязинский).

Мощным источником исследовательского поиска воспитателя является его желание видеть своё дело, свой труд и его результаты лучшими, чем они есть сейчас. Оптимальное сегодня может стать малоэффективным или даже непригодным для использования завтра. Уровень поисково-исследовательских заданий должен постоянно повышаться, чтобы соответствовать потребностям и возможностям современных детей. Исследовательская направленность педагога обеспечивает создание оптимальных условий высокоэффективного решения учебно-воспитательных задач, а значит, и основой реформирования образовательной системы. Таким образом, исследовательский элемент был, есть и ещё в большей степени будет самым важным элементом практической педагогиче-

ской деятельности, а воспитатель, формируя личность ребёнка, должен в определённых ситуациях перевоплощаться, следуя советам В. И. Загвязинского, и в методиста, и в ученого-исследователя [1].

Учитывая значение творческой поисково-исследовательской деятельности для профессионального развития воспитателей, необходимо создавать условия для ее организации, что постоянно находится в зоне особого внимания многих детских дошкольных учреждений Украины. Так, в дошкольном образовательном учреждении № 51 Винницы создана экспериментально-творческая лаборатория «Формирование познавательной активности и научного мировоззрения старшего дошкольника средствами научных игр», целью которой является проведение научных исследований и осуществление прикладных разработок за приоритетным направлением инновационного развития детского учреждения. Деятельность лаборатории способствует профессиональной подготовке педагогического персонала к осуществлению инноваций в дошкольном образовании. Среди задач экспериментально-творческой лаборатории: предоставление практической помощи педагогическим работникам в модернизации образовательного процесса; углубленное изучение достижений современной науки по избранной научно-педагогической проблеме, внедрение их в практику; научно-методическое сопровождение инновационного развития дошкольного образовательного учреждения; моделирование и апробация авторских моделей опыта; мониторинг эффективности использования образовательных и воспитательных технологий в работе с детьми дошкольного возраста. Результаты работы лаборатории широко используются в контексте проведения семинаров в целях обобщения опыта работы воспитателей дошкольных образовательных учреждений Винницы.

Эффективными в творческой самореализации воспитателя как исследователя могут быть специальные мероприятия, направленные на повышение мотивации поисково-исследовательской деятельности педагогических работников, информационное сопровождение поисковой деятельности педагогов, развитие умений педагогической рефлексии собственного опыта, диагностическо-прогностическую деятельность по выявлению творчески работающих воспитателей, которые проявляют склонность к исследовательской деятельности, развитие методологических знаний, исследовательских умений педагогов и т. д. Только системная целенаправленная работа по подготовке воспитателя к реализации поисково-исследовательского подхода к учебно-воспитательной работе с детьми дошкольного возраста может привести профессионально-педагогическую деятельность к качественно новому творческому, исследовательскому, инновационному уровню.

Заключение. Поисково-исследовательская направленность профессиональной деятельности воспитателя выступает надежным средством функционирования педагогического процесса, необходимым условием повышения эффективности образовательной среды, вместе с тем и предпосылкой превращения педагога в мастера, подвижника, творца, обеспечивающего успех педагогического труда. Участие в педагогических исследованиях положительно влияет на развитие воспитателя как личности и профессионала, существенно повышает его творческий потенциал и педагогическое мастерство.

Перспективу дальнейших исследований усматриваем в разработке вопросов подготовки педагогических кадров к инновационной поисково-исследовательской деятельности в системе дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Загвязинский, В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. — М. : Знание, 1980. — 96 с.
2. Сухомлинский, В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. — Київ : Радян. шк., 1977. — Т. 4. — С. 391—626.

УДК 373.24

А. Н. Книга

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ БИЗНЕС-ПРОЕКТ «СТУДИЯ ДЕТСКОГО ДИЗАЙНА» КАК РАСШИРЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В настоящее время в нашей стране существует проблема непопулярности педагогической профессии в молодёжной среде. Бытует мнение, что педагогами вынуждены стать те люди, которые не могут реализовать себя в других сферах. Поэтому сегодня необходим кардинальный пересмотр подходов к обозначению ценности и возможностей педагогической профессии. Необходимо искать новые пути стимулирования молодёжи, абитуриентов к поступлению на специальности педагогического профиля и подкреплять престиж этих специальностей конкретными примерами. Будущие педагоги должны быть уверены в том, что они смогут реализовать все свои замыслы и идеи, добиться личностного и профессионального успеха в поле избранной специальности. И происходить это должно не только в роли наёмных работников на базе государственных учреждений образования,

но и в условиях собственной предпринимательской деятельности в сфере образовательных услуг. Необходима уверенность, что профессиональное образование и квалификация не просто будут являться характеристиками конкретного человека, но и станут для него залогом собственного социально-экономического благополучия.

Основная часть. Одной из эффективных организационных форм подготовки будущих педагогов, проводящей идею интеграции педагогического образования и производственной сферы, является разработка и реализация на практике педагогических бизнес-проектов. Конструирование же педагогических бизнес-проектов, разработка бизнес-планов для их реализации открывает новое направление подготовки будущих педагогов в аспекте их успешной экономической социализации, овладении на практике не только исполнительскими функциями в соответствии с приобретаемой квалификацией, но и способностью к творческому преобразованию социальной действительности, к социально-гуманитарному инноваторству, к применению своей профессии как инструмента достижения собственного социально-экономического благополучия [1].

При конструировании бизнес-проекта педагогом реализуются не только педагогические задачи, но также административные и маркетинговые; разрабатываются не только научно-методические аспекты педагогической работы, но и бизнес-план по её реализации на рынке образовательных услуг. Осмысливая и решая такого рода задачи, будущие специалисты-педагоги могут «прочувствовать» востребованность предлагаемых ими педагогических идей у населения, постичь основы маркетинговой деятельности, осознать зависимость успеха своего дела, самой возможности его существования от собственной активности и профессиональной подготовки [1].

Изучив в процессе магистерской подготовки в учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» возможности для самореализации молодого специалиста-педагога в сфере образовательного бизнеса и оценив в процессе проводимых исследований недостатки работы учреждений дошкольного образования (УДО) в направлении формирования у дошкольников дизайнерских умений, мы разработали педагогический бизнес-проект «Детский дизайн».

Актуальность выбора данного направления в работе обусловлена результатами исследования рынка образовательных услуг: 78% опрошенных (родители детей, воспитывающихся в УДО Гродно) отдали бы своего ребёнка в студию детского дизайна для изучения предложенной программы, 4% из всего числа опрошенных воспитателей дошкольного образования проводят занятия по детскому дизайну, являющиеся основным блоком, включённым в учебную программу дошкольного образования.

Целью нашего проекта является создание студии детского дизайна для детей дошкольного возраста, где они смогут развить свои творческие способности средствами детской дизайн-деятельности.

Социальная значимость проекта заключается в раскрытии творческого потенциала детей, а также в возможности средствами искусства и детской художественной деятельности сформировать у дошкольников следующие качества: самостоятельность, инициативность, творческую активность. Наличие данных качеств позволяет детям самореализовываться в различных видах и формах художественно-творческой деятельности, снижать закомплексованность, скованность.

При разработке бизнес-проекта было определено место реализации проекта, выявлены его сильные и слабые стороны, возможности расширения спектра предоставляемых услуг, угрозы, с которыми мы можем столкнуться при реализации бизнес-проекта. Нами было проведено полное финансовое планирование и составлена программа обучения, направленная на творческое развитие личности ребёнка. В рамках освоения программы дети изучают основы теории и практики дизайн-деятельности, учатся конструировать объекты при помощи средств художественной выразительности, экспериментировать с различными художественными материалами и техниками, создавать доступные объекты дизайна своими руками.

При разработке содержания занятий мы использовали следующую структуру: мотивация детей (игровая форма преподнесения материала), пальчиковая гимнастика, художественно-изобразительная деятельность (предусматривает синтез видов искусств и художественных видов деятельности), презентация работы (позитивный анализ результатов деятельности всех воспитанников с позиций оригинальности, выразительности, глубины замысла). При проведении индивидуальной работы учитывались особенности каждого ребёнка. Единой для всех была работа, направленная на знакомство с нетрадиционными изобразительными техниками. Методика включала в себя три основных этапа.

Первый этап работы был направлен на формирование художественного восприятия.

На втором этапе наша работа предполагала развитие творческого мышления и воображения детей. Интересной особенностью данного этапа является то, что работа проводилась не только в рамках занятий по художественной деятельности. Работа усложнялась по мере освоения детьми простых упражнений. Далее применялись игры и игровые упражнения, направленные как на формирование творческого мышления, воображения, так и на формирование художественного восприятия. Поэтапная работа предполагала одновременное закрепление навыков работы с художественными инструментами и знакомство с нетрадиционными техниками изобразительной деятельности.

Работа на третьем, завершающем, этапе была направлена на развитие изобразительного творчества.

По результатам проведённого эксперимента показатели уровня сформированности дизайнерских умений в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, увеличились. Если перед началом эксперимента высокий уровень был выявлен у 13,3% респондентов, средний — у 60% детей, низкий — у 26,7%, то после проведения формирующего эксперимента высокий уровень продемонстрировали 40% старших дошкольников, средний — 60% из общего числа детей, в то время как детей с низким уровнем сформированности дизайнерских умений вовсе не оказалось.

Заключение. Результаты реализации методической части проекта свидетельствуют об эффективности выбранной стратегии работы. Благодаря целенаправленной работе и сотрудничеству воспитателей и детей удалось достичь намеченной цели. В процессе проведённых занятий и упражнений дети научились планировать свою дальнейшую деятельность, анализировать продукты как собственной деятельности, так и работы других детей, научились создавать выразительные образы при работе с различными материалами и техниками, научились воспринимать и оценивать эстетические качества окружающей действительности.

По результатам проведенной нами работы по формированию дизайнерских умений можно было отметить, как повысилась творческая активность детей, они научились планировать не только результат собственной деятельности, но и сам её процесс. Дети научились задумывать образ, искать средства его воплощения, продумывать последовательность своей работы и добиваться результата. Мы научили детей осмыслять выбор того или иного действия, аргументируя его следующими выражениями: «Я считаю нужным так...», «Я переделаю так...», «Я знаю, что так было бы лучше...», «Я считаю...», «Я чувствую...», «Я могу...». Дети научились по-новому смотреть на собственную деятельность, её результаты, возник новый характер взаимоотношений детей как со сверстниками, так и со взрослыми. У детей было сформировано творческое мышление, они стали более раскрепощёнными, уверенными в себе и общительными, научились создавать и использовать все подручные материалы для воплощения собственных идей и задумок.

Разработанная нами методика доказала свою эффективность и может быть с успехом реализована как в традиционной практике работы УДО, так и в системе оказания платных образовательных услуг населению в рамках воплощения бизнес-проекта «Студия детского дизайна».

Список цитируемых источников

1. Чекина, Е. В. Конструирование педагогических бизнес-проектов : инновационные подходы к подготовке кадров для региональной экономики / Е. В. Чекина // Нар. асвета. — 2015. — № 10. — С. 14—16.

УДК 378

М. Л. Кривуть

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ

Введение. Первым уровнем основного образования в Республике Беларусь является дошкольное. Именно на этом уровне начинается работа в учреждениях образования по подготовке детей к жизни и сотрудничеству в инклюзивном обществе.

Чем младше ребёнок, тем меньше стереотипов у него сформировано, тем легче его подготовить к жизни в социуме разных людей с равными правами, т. е. к инклюзивному обществу. С этой целью в период дошкольного детства у детей необходимо формировать позитивное отношение к ближнему, отличающемуся цветом кожи, глаз, волос, имеющему физиологические особенности (полнота, худоба), особенности психофизического развития, инвалидность, иные взгляды, вкусы, веру, материальные возможности и потребности. Особое отношение необходимо уделять формированию терпимости, разумной эмпатии и принятию другого таким, какой он есть, обучению взаимопомощи и поддержке.

Ряд исследований Т. В. Волосовец, С. А. Козловой, Е. В. Кутеповой, Е. Г. Самарцевой, А. С. Сиротюк показывает, что дошкольный возраст оптимален для формирования личностных качеств, лежащих в основе формирования инклюзивной культуры [1—5]. Формирование инклюзивной культуры — это сложный, длительный процесс, работа над положительной результативностью которого начинается с первых дней пребывания ребёнка в учреждении дошкольного образования.

Основная часть. Формирование инклюзивной культуры воспитанников — одна из главных задач педагогов, работающих в учреждения дошкольного образования. Однако работать над постановкой и решением данной задачи педагог может только в том случае, если сам обладает сформированной инклюзивной культурой.

Инклюзивная культура педагога — это составляющая профессиональной педагогической культуры, определяется как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного (интегрированного) образования, определять оптимальные условия развития каждого ребёнка [6].

Наше исследование, проведённое в 2016/2017 учебном году в форме анкетирования, показало, что из 200 респондентов, студентов I—IV курсов, получающих высшее образование первой ступени по специальности

«Дошкольное образование» заочной и дневной форм получения высшего образования, около 17% считают, что обладают высоким уровнем профессиональной культуры. На среднем уровне находятся 34% студентов, 49% считают, что находятся на достаточном уровне. Студентов, относящих себя к группе участников с низким уровнем профессиональной культуры, не было.

Большинство респондентов (96%) соглашались с высказыванием, что без сформированной инклюзивной культуры педагога трудно судить о его профессиональной педагогической культуре. При этом 82% из них отметили наличие у себя психологических барьеров в принятии детей с особенностями психофизического развития и инвалидностью.

Основные психологические барьеры, выделенные студентами, в принятии детей с особенностями психофизического развития и инвалидностью: страх начать работу в интегрированной или инклюзивной группе (37%); неуверенность в своих профессиональных компетенциях (43%); неуверенность в возможности организовать совместную деятельность нормотипичных дошкольников и воспитанников с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) — 76%; неуверенность в способности найти подход к ребёнку с ОПФР (63%); страх обидеть воспитанника (42%); опасность навредить либо не оказаться способным оказать необходимую медицинскую помощь ребёнку с ОПФР или с инвалидностью (82%).

Анализируя причины, приводящие к формированию психологических барьеров в принятии детей с ОПФР и инвалидностью, студенты выделяют:

- отсутствие достаточного опыта взаимодействия с воспитанниками с ОПФР, их законными представителями и педагогами дошкольного образования, работающими с детьми с особыми образовательными потребностями (90%);
- незнание психофизических особенностей разных нозологических групп (72%);
- стереотипы в восприятии детей с ОПФР (невоспитанность, неаккуратность, плаксивость, обидчивость, беспомощность, несдержанность, агрессивность, низкий уровень интеллектуального, эмоционального или социального развития) — 58%.

Таким образом, анализ результатов исследования показывает, что студенты, получающие высшее образование первой ступени по специальности «Дошкольное образование» заочной и дневной форм получения образования, испытывают страх и неуверенность в работе с воспитанниками в условиях инклюзивной образовательной среды. Большинство респондентов, независимо от самооценки уровня сформированности профессиональной культуры, имеют психологические барьеры, затрудняющие процесс формирования инклюзивной культуры воспитанников.

Профессиональная подготовка педагогических работников в условиях инклюзивного образования только начинается. На этапе разработки находятся новые образовательные стандарты, студенты педагогических специальностей заканчивают обучение по учебным планам, включающим недостаточное количество дисциплин, направленных на формирование инклюзивной культуры будущих педагогов. Инклюзивное образовательное пространство предполагает взаимодействие педагога с большим количеством субъектов образовательного процесса. У студентов нет возможности на практике познакомиться со спецификой взаимодействия с детьми с ОПФР, с их законными представителями, со специалистами, сопровождающими детей с ОПФР в образовательном процессе. Следствием этого является осознание студентами психологической неготовности к работе с детьми с ОПФР.

Для формирования у будущих воспитателей дошкольного образования положительного отношения к лицам с ОПФР и инвалидностью, психологической готовности к работе с детьми в условиях инклюзивного образования в секторе научно-методических ресурсов инклюзивного образования разработан план мероприятий, включающий:

- цикл психолого-педагогических тренингов, направленных на просвещение и психологическую подготовку будущих воспитателей дошкольного образования;
- цикл встреч студентов с учёными, исследователями, практиками Республики Беларусь и ближнего зарубежья в целях просвещения и обмена опытом работы с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования;
- цикл встреч студентов с представителями общественных организаций Республики Беларусь, в процессе которых проходит презентация социального опыта людей с ОПФР и людей с инвалидностью;
- формирование волонтерского отряда, сопровождающего детей с ОПФР;
- организацию личного знакомства с воспитанниками с ОПФР и с инвалидностью в процессе практических, лабораторных и семинарских занятий, педагогических практик, написания курсовых работ.

Кроме этого, работа, направленная на информирование будущих воспитателей дошкольного образования об условиях и специфике работы с нормотипичными воспитанниками и детьми с ОПФР в условиях инклюзивного образования, проводится специалистами кафедры дошкольного образования и технологий при чтении таких дисциплин, как «Основы безопасной жизнедеятельности детей дошкольного возраста», «Основы пренатальной педагогики», «Профилактика заболеваний органов и систем организма», «Возрастная физиология и гигиена детей раннего и дошкольного возраста», «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста», «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой».

Заключение. Воспитатели дошкольного образования — это те специалисты, которые не только готовят к взаимодействию нормотипичных дошкольников и воспитанников с ОПФР, но и развивают инклюзивную культуру законных представителей своих воспитанников, других специалистов, коллег и т. д. Можно утверждать, что от того, насколько воспитатель дошкольного образования будет сам психологически готов к принятию идей инклюзивного образования, от наличия либо отсутствия психологических барьеров, от того, насколько высок у него уровень инклюзивной культуры, будет зависеть его способность внедрять идеи инклюзивного образования в обществе.

Список цитируемых источников

1. *Волосовец, Т. В.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Т. В. Волосовец, Е. В. Кутепова. — М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. — 144 с.
2. *Козлова, С. А.* Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова. — М. : Академия, 1998. — 160 с.
3. *Самарцева, Е. Г.* Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Самарцева. — Орел, 2012. — 259 с.
4. *Сиротюк, А. С.* Воспитание ребёнка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А. С. Сиротюк. — М. : ТЦ Сфера, 2014. — 128 с.
5. *Старовойт, Н. В.* Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Электронный ресурс] / Н. В. Старовойт // Концепт. — 2016. — Т. 8. — С. 31—35. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>. — Дата доступа: 12.12.2016.
6. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестн. Брян. гос. ун-та : Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. — Брянск : РИО БГУ, 2012. — № 1. — С. 80—84.

УДК 37.013.42

Н. И. Лазаренко,

кандидат педагогических наук, доцент

Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского, Винница, Украина

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ПОТРЕБНОСТЯМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕСТВА

Введение. Образовательная и научная общественность уделяет значительное внимание решению проблемы реформирования системы образования в Украине на демократических началах, созданию альтернативных моделей поддержки лиц с особыми потребностями в различных сферах общественной жизни, обеспечению права каждого ребенка на качественное образование.

Основная часть. Международные стандарты в области прав человека основываются на идее участия каждого лица в общественной жизни на основе равенства и без дискриминации. Распространение в Украине процесса инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями физического или психического здоровья является не только отражением времени, но и представляет собой ещё один шаг к обеспечению полной реализации прав детей с особыми потребностями на качественное образование. Инклюзивная практика реализует доступ к получению образования в общеобразовательном учреждении по месту жительства и создание необходимых условий для успешного обучения для всех без исключения детей, независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей. Увеличение количества рождения детей с нарушениями в развитии — проблема не только украинского, но глобального масштаба. Уровень поддержки, гуманизм и терпимость в отношении к детям с особыми потребностями, возможность предоставить им доступное и качественное образование — показатели степени развития общества, в котором они живут. Реализация прав на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области коррекционного образования. Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Целью работы с детьми, имеющими нарушения психофизического развития, является интеграция в современную систему социальных отношений [1]. Дети рождаются с большими потенциальными возможностями познавать мир во всей его красоте, жить, развиваться и творить в нём. Общение является одной из основных человеческих потребностей. Ребёнок с особыми потребностями — не пассивный член общества, а личность, которая имеет право на удовлетворение собственных социальных потребностей, на труд, отдых, семью, пенсионное обеспечение, доступ к культурным ценностям.

Исследователь О. Таранченко подчёркивает, что современная структурно-системная реформа направлена на реорганизацию образовательных структур, перестройку управления и финансирования образования, изменение статуса учителей, их подготовки и повышения квалификации; механизмов контроля в образовательной системе, изменение типов образовательных учреждений, связей между образовательными уровнями и др. Именно поэтому среди приоритетов развития образования лиц с особыми потребностями в Украине является определение основных направлений и средств преобразования образования на социальный лифт европейского образца. В частности, среди обозначенных для высшей школы мы выбрали следующие:

– создание условий для реализации государственной политики по обеспечению лицам с особыми потребностями конституционных прав, задекларированных в международных документах в сфере образования и социальной защиты;

– качественная реорганизация компетентно-ориентированной профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров, повышение профессионализма педагогов и образовательных менеджеров, обоснование критериев отбора педагогических работников, что должно обеспечить новый статус и профессиональный уровень кадров в сфере образования, их личную ответственность за знание и компетентности учащихся;

– содействие системным научным исследованиям в области образования детей и молодежи с особыми потребностями с привлечением кадров образовательных центров в целях усиления научно-методической основы внедряемых реформ для обеспечения устойчивого развития национальной системы образования [2, с. 18].

Современный образовательный рынок на первое место выводит новые запросы общества на специалистов, которые могли бы удовлетворить образовательные потребности различных категорий детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. В последнее время на государственном уровне осуществлено немало изменений на этом пути как на уровне законодательства, так и на уровне практики: внесены изменения в законодательную базу Украины; введены новые педагогические должности ассистента воспитателя в инклюзивных группах дошкольного учебного заведения и ассистента учителя общеобразовательного учебного заведения с инклюзивным и интегрированным обучением и т. п.. Но процессуально инклюзивное обучение нуждается в модернизации учебно-методического обеспечения и целенаправленной подготовки соответствующих специалистов, способных к внедрению командного (мультидисциплинарного) подхода в обучении и воспитании детей с особыми потребностями дошкольного и младшего школьного возраста, которые осознают практическую значимость инноваций в сфере инклюзии не только на профессиональном, но и на личностном уровне.

Именно поэтому с сентября 2016 года на факультете дошкольного, начального образования и искусств Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского начата подготовка будущих учителей начальной школы по образовательной программе «Начальное и инклюзивное образование» (образовательно-квалификационный уровень «Специалист»), которые по окончании обучения получают дополнительную квалификацию ассистента учителя общеобразовательного учебного заведения с инклюзивным и интегрированным обучением; а также будущих воспитателей детей раннего и дошкольного возраста по образовательной программе «Дошкольное и инклюзивное образование» (образовательно-квалификационный уровень «Специалист»), которые по окончании обучения получают дополнительную квалификацию ассистента воспитателя. Кроме того, осуществлен первый прием студентов дневной и заочной форм получения образования на обучение по бакалаврским образовательным программам «Начальное образование. Инклюзивное образование» и «Дошкольное образование. Логопедия». Следовательно, по окончании обучения сегодняшние первокурсники получают квалификации «Учитель начальной школы. Ассистент учителя общеобразовательного учебного заведения с инклюзивным и интегрированным обучением» и «Воспитатель детей раннего и дошкольного возраста. Воспитатель групп для детей с нарушениями речи».

Отметим, что учебным планом подготовки будущих педагогов ступени высшего образования «бакалавр» на овладение дополнительной специализации предусмотрено 28 кредитов европейской кредитно-трансферной системы теоретической подготовки и 3 кредита педагогической практики. Теоретическим основанием для приобретения студентами инклюзивной компетентности стали дисциплины «Специальная педагогика с историей», «Основы инклюзивного образования», «Логопедия», «Дифференцированное преподавание и стандартизированное оценивание в инклюзивном классе», «Педагогические технологии инклюзивного обучения», которые будут способствовать формированию умений осуществлять должное оценивание особых потребностей и возможностей детей; осуществлять адаптацию и модификацию содержания учебных планов и программ; использовать вспомогательные учебные технологии, в том числе дифференцированные методики обучения; планировать и реализовывать совместную деятельность разнопрофильных специалистов и родителей; использовать «индекс инклюзии» и др.

Заключение. Начатая работа даёт надежду, что вскоре учебные заведения Винницкой области получат конкурентоспособных, компетентных специалистов, способных к творческому воплощению теоретико-методических основ инклюзивного образования в жизнь общества.

Список цитируемых источников

1. Колупасва, А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупасва, Л. О. Савчук. — вид. доп. та перероб. — Київ : АТОПОЛ, 2011. — 274 с.
2. Таранченко, О. Вектори змін фахової діяльності педагогів у новому соціокультурному контексті / О. Таранченко // Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії : зб. тез. доп. / редкол.: В. В. Засенко [та інш.]. — Вінниця : Планер, 2016. — С. 18—20.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. В условиях развития системы непрерывного педагогического образования актуализируется проблема организации педагогической практики будущих воспитателей дошкольного образования.

С точки зрения образовательного процесса практика является учебно-профессиональной деятельностью учащегося, стимулирующей закрепление знаний, умений и навыков. Педагогическая практика обладает возможностью раскрытия потенциала учащегося, поддержкой его личностного и профессионального становления и развития, повышения его профессиональной мотивации. Российский исследователь Т. Б. Гребенюк утверждает, что практика является целостным процессом и способствует саморазвитию студента, развитию его психических и личностных свойств. Автор справедливо замечает, что целостность обеспечивается единством между составляющими формами деятельности, всеми сторонами психики и личности студента [1].

Основная часть. На современном этапе развития образования актуальна организация такой системы профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования, которая бы развивала их творческие способности, раскрывала их потенциал. В процессе педагогической практики это придаёт особую актуальность созданию необходимых условий для развития творческих способностей учащихся педагогических колледжей, осознанного выбора профессии в соответствии с собственными способностями, достигнутым уровнем подготовки и личностной мотивацией.

В системе среднего специального педагогического образования содержание педагогической практики определяется наблюдением за деятельностью воспитателя дошкольного образования, его взаимодействием с детьми, изучением особенностей организации всех видов детской деятельности, а также участием в различных формах организации образовательного процесса. Отчётной документацией прохождения педагогической практики, согласно положению о практике, является дневник (или отчёт), как основной метод оценки качества подготовки будущих воспитателей дошкольного образования. Традиционные методы оценки качества прохождения педагогической практики обнаруживают следующие недостатки: низкая объективность оценки деятельности практикантов, отсутствие системы критериев и показателей оценки педагогической практики, низкая функциональность дневника как формы организации рефлексивной деятельности практиканта (дневник требует много времени на осуществление фотозаписи, частично мешающей непосредственному качественному наблюдению за образовательным процессом и его глубокому анализу).

Проблема преодоления вышеназванных недостатков требует разработки инновационных подходов к организации педагогической практики будущих воспитателей дошкольного образования.

В психолого-педагогической литературе по проблемам организации педагогической практики фиксируются некоторые тенденции её модернизации на различных уровнях образовательного процесса.

Можно выделить такие инновационные формы организации педагогической практики, как смешанная модель организации практики (О. В. Алексеева), учебная фирма (Н. Ю. Бутко), тьюторство как особая форма сопровождения будущих педагогов (И. Е. Емельянова).

Широко представлены исследования педагогической практики с позиции компетентного подхода (Д. Д. Асхабалиева, Х. А. Алижанова, И. Г. Маракушина, Ю. Н. Багно, Е. Н. Сергейчук, М. В. Лазарева). Достаточно много внимания уделено информационному сопровождению педагогической практики (С. Г. Гусева, Н. М. Соловьёва, Т. А. Макаренко, А. И. Чачулина, О. Г. Ляхова), в том числе предложено формирование медиатеки (коллектив БГПУ), создание специализированного факультетского сайта (коллектив Якутского Северо-Восточного федерального университета).

Интересным представляется оценочный компонент педагогической практики. Исследователь И. С. Карасова и Е. А. Леонова предлагают модульно-рейтинговую систему оценивания учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике. Некоторые исследователи предлагают портфолио в качестве формы итоговой отчётности (Е. В. Кравченко, Н. Е. Синичкина, Е. В. Лёвкина, В. Ф. Миронычева, И. В. Кузина). Эффективным отражением уровня сформированности профессиональных компетенций исследователи В. И. Тесленко, С. В. Латынцев, Н. В. Прокопьева считают технологические карты личностного роста студентов.

Системного исследования по данной проблеме в контексте среднего педагогического образования не проводилось.

Системообразующим документом организации педагогической практики является дневник, который требует переработки, нацеленной на оптимизацию и конкретизацию критериев оценки качества отдельных элементов и образовательного процесса в целом. При определении оптимальных параметров и показателей качества дошкольного образования необходимо придерживаться следующих требований: полноты, системности, комплексности, функциональности, объективности.

Критерии должны фиксировать феномен процесса обучения и воспитания, которые могут адекватно отразить уровень качества дошкольного образования, системы образовательного процесса, разбитого на различные виды деятельности, основные и вспомогательные процессы.

В целях модернизации педагогической практики видится целесообразным осуществить творческий перенос от субъективной модели «руководитель практики — учащийся» к позиции «руководитель учреждения дошкольного образования — воспитатель дошкольного образования». Это даст возможность будущим педагогам первоначального вхождения в педагогическую деятельность с позиции самоуправления, самоорганизации, самоконтроля. Данная ситуация обусловит формирование личной ответственности, творческой активности будущих педагогов. В формировании педагогических умений большую роль играет самостоятельность учащегося, его личностная мотивация. Такая позиция обеспечивает самоконтроль, самооценку своих действий, а также самоанализ достигнутых результатов. Поэтому необходимо в процессе педагогической практики акцентировать внимание учащихся на её целевой компонент. Рассматриваемый подход требует оперирования номенклатурой педагогических умений, обращения к уровням развития умений как критериям оценки [2, с. 6]. Постановка целей педагогической практики на каждый день с опорой на профессиональные компетенции, отражённые в образовательном стандарте, позволит учащимся строить индивидуальную траекторию профессионального становления и самосовершенствования.

Заключение. Профессиональная деятельность педагога дошкольного профиля имеет свои специфические особенности. Многие исследования подчёркивают, что успешное развитие ребёнка дошкольного возраста, его личностная активность и социальная состоятельность зависят от грамотного, целенаправленного руководства со стороны взрослого [3, с. 280]. Такая модель педагогической практики позволит повысить качество подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Гребенюк, Т. Б. Научно-методическое обоснование и обеспечение педагогической практики студентов педагогического факультета : метод. пособие / Т. Б. Гребенюк. — Калининград : КалГУ, 1999. — 62 с.
2. Организация, контроль и оценка педагогической практики студентов : метод. указания / авт.-сост. Т. Б. Гребенюк. — Калининград : КалГУ, 2000. — 29 с.
3. Поздеева, Т. В. Компетентный подход в профессиональной подготовке студентов как условие качества дошкольного образования / Т. В. Поздеева // Развитие системы дошкольного образования : инвестиции в будущее : матер. Междунар. форума, Минск, 15—16 окт. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Т. В. Поздеева [и др.]. — Минск : БГПУ, 2015.

УДК 373.21

И. Н. Лапшина,

кандидат педагогических наук, доцент

Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского, Винница, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ СТИМУЛИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ ВОСПИТАННИКОВ

Введение. Современное общество требует личностей, которым свойственно критическое мышление, способность свободно ориентироваться в быстро изменяемом мире, выдвигать и реализовывать нестандартные задачи, готовность к систематическому самоусовершенствованию. Особое значение приобретают эти задачи в связи с обновлением стандарта дошкольного образования — Базового компонента дошкольного образования, где зафиксирован воспитательный потенциал художественной литературы, предусмотрены различные формы работы дошкольников с детской книгой. Готовность воспитателя к формированию и стимулированию читательских интересов детей дошкольного возраста представляет, прежде всего, результат его подготовки в высшем профессиональном учебном заведении.

Компетентный подход к подготовке специалистов остаётся одним из наиболее целесообразных в современном высшем образовании. Поэтому важным компонентом профессиональной подготовки будущего воспитателя является становление его профессиональной компетентности, которая обеспечивает достаточный уровень знаний о литературном процессе, развитие творческого потенциала, креативности, которые играют ведущую роль в подготовке успешного воспитателя, умеющего проектировать условия развития личности воспитанников с высоким уровнем читательских интересов.

Проблема подготовки будущих специалистов к разным аспектам педагогической деятельности, в том числе и художественного развития детей дошкольного возраста, является предметом исследования как украинских (О. Акимова, А. Богущ, Н. Гаврыш, Л. Калмыкова, А. Коломиец, Т. Котик, О. Куцевол, Н. Лазаренко, Г. Тарасенко), так и зарубежных учёных (В. Ковалёв, З. Левчук, Н. Рябуха, Ю. Сенько).

Национальная доктрина развития образования среди приоритетных направлений усовершенствования высшего образования указывает на необходимость «...обеспечения высокого качества высшего образования и профессиональной мобильности выпускников высших учебных заведений на рынке труда, ...реализации гибких образовательных программ и информационных технологий обучения» [1, с. 4].

Таким образом, общество выдвигает более высокие требования к уровню подготовки специалиста — выпускника учреждения высшего образования. Именно целенаправленная и перспективная подготовка будущих воспитателей дошкольного образования к гармоническому воспитанию детей дошкольного возраста является основной задачей процесса обучения в высшем профессиональном учебном заведении.

Цель нашего исследования — теоретическое обоснование и экспериментальная проверка компонентов готовности будущих воспитателей к педагогической деятельности со старшими дошкольниками в сфере стимулирования читательских интересов воспитанников.

Основная часть. Роль читательских интересов в образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста чрезвычайно велика. Чем глубже, активнее, стабильнее интересы детей к познавательной коммуникации, тем эффективнее эта деятельность, тем выше качество формирования различных видов компетентностей (надпредметных и предметных). Оставаясь одним из важнейших факторов успешности образовательного процесса, познавательные интересы и формируются в его ходе, т. е. читательские интересы являются не только средством реализации учебно-воспитательного процесса, но и его конечной целью (планируемым результатом).

Формирование и стимулирование читательских интересов детей старшего дошкольного возраста возможно при условии качественной подготовки педагогов к литературному образованию воспитанников, активного использования разнообразных форм учебно-воспитательной работы, целенаправленного влияния на мотивацию и содержание элементарной читательской деятельности дошкольников [2, с. 391]. Этот тезис мы проверили опытом работы старших групп учреждений дошкольного образования Винницы. Констатирующий эксперимент подтвердил, что менее 50% детей демонстрируют достаточный и средний уровни читательского опыта, а каждый второй ребёнок нуждается в немедленной коррекции познавательных интересов.

Результативными формами стимулирования читательских интересов специалисты дошкольного образования называют следующие: интегрированные и предметных занятия с детской книгой, самостоятельное или групповое выполнение литературных заданий (создание книжек-самоделок, изготовление альбомов творческих работ по материалам прослушанных (увиденных) произведений), кружковые занятия по интересам (выполнение литературно-творческих индивидуальных заданий, виртуальные литературные экспедиции), массовые литературные мероприятия (литературные утренники, творческие встречи, литературные конкурсы, юбилейные и тематические праздники), экскурсии в книжный магазин, детскую библиотеку, проведение дидактических игр во второй половине дня («Придумай сказку», «Книжная больница», «Сказочные герои», «Из какой сказки»), реализация сюжетных игр («Музей книги», «Уголок писателя», «Что, где, когда?»), организация театральной деятельности воспитанников, участие в творческих проектах.

В целях определения реального состояния готовности будущих воспитателей к формированию и стимулированию читательских интересов детей старшего дошкольного возраста мы провели опрос студентов специальности «Дошкольное образование» (III курс) Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского. На вопрос «Использовали ли Вы во время педагогической практики мероприятия, стимулирующие читательские интересы детей» 31,5% наших респондентов ответили утвердительно; ещё 15,4% опрошенных отметили, что помогали воспитателю группы проводить занятие по работе с детской книгой; но 27,6% будущих специалистов отрицательно ответили на заданный вопрос.

На вопрос «Что Вы считаете необходимым для улучшения подготовки воспитателей к стимулированию читательских интересов старших дошкольников» мы получили следующие ответы: «меня устраивает объём полученных знаний» — 41,5%; «программа подготовки воспитателей должна включать дополнительный спецкурс» — 26,6%; «целесообразно определить дополнительное время для изучения этих аспектов в пределах дисциплин психолого-педагогической и методической подготовки» — 15,9%; «необходимо заниматься самообразованием по этой проблеме» — 12,9%; «не могу дать ответ» — 3,1%.

Таким образом, анализ ответов наших респондентов подтверждает, что для современных студентов проблема подготовки к формированию и стимулированию читательских интересов воспитанников является важной и актуальной.

В результате изучения научно-педагогических источников мы определили три основных компонента готовности будущих воспитателей к педагогической деятельности со старшими дошкольниками в сфере формирования читательских интересов: мотивационный, когнитивный, процессуальный.

Содержание *мотивационного* компонента предусматривает заинтересованность и положительное отношение к педагогической деятельности, осознание необходимости овладения определённым объёмом знаний для продуктивной учебно-воспитательной работы (потребности в педагогической поддержке воспитанников, направленность на установление позиции сотрудничества с детьми, ориентация на потребности и внутренние возможности ребёнка); *когнитивный* предполагает усвоение будущими специалистами базовых психолого-педагогических и литературоведческих знаний, сведений о методах и формах педагогической поддержки детей дошкольного возраста, прочность и гибкость знаний об элементарном литературном образовании детей и их творческом речевом развитии; *процессуальный* требует формирования умений проводить диагностику художественного развития детей, отбора эффективных

методов и приемов стимулирования читательских интересов дошкольников, адекватности реализации действий педагога по педагогической поддержке творческого развития воспитанников.

Для повышения качества профессиональной подготовки воспитателей дошкольного образования к стимулированию читательских интересов детей старшего дошкольного возраста в контексте преемственности дошкольного и начального образования мы сформулировали такие рекомендации:

1) целенаправленно знакомить студентов специальности «Дошкольное образование» с творческим наследием известных отечественных и зарубежных психологов, педагогов, лингводидактов по проблеме читательских интересов детей дошкольного возраста;

2) на предметах психолого-педагогического и методического циклов систематически формировать теоретические знания о сути и формах стимулирования читательских интересов детей разных возрастных групп;

3) активно привлекать будущих воспитателей к подготовке во внеаудиторное время индивидуальных научно-исследовательских заданий по проблемам развития читательских интересов детей дошкольного возраста, знакомить с адресами передового педагогического опыта по исследуемой проблеме;

4) стимулировать участие студентов специальности «Дошкольное образование» в научно-практических конференциях, семинарах, творческих встречах, мастер-классах по проблемам реформирования содержания и технологий дошкольного образования.

Заключение. На воспитателя дошкольного образования возложена ответственная миссия — ввести детей в мир общечеловеческой культуры, создать необходимые условия для всестороннего гармоничного развития дошкольников, обеспечить успешность сложного процесса формирования гуманной личности в дошкольном возрасте, способствовать развитию творческих способностей и возможностей подрастающего поколения украинцев. Будущий педагог должен заботиться и о расширении собственного культурно-эстетического опыта, проявлять активность, стремиться к творческому самовыражению. Таким образом, в ходе профессиональной подготовки происходит общекультурное развитие самого специалиста.

Список цитируемых источников

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). — Київ : Райдуга, 1994. — 61 с.
2. *Богущ, А. М.* Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богущ. — Київ : Вища шк., 2007. — 542 с.

УДК 74.1;74.05

З. В. Лукашєня, кандидат педагогических наук, доцент, **Н. В. Сенюта**
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА НА БАЗЕ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА

Введение. В настоящее время в организациях любого вида профессиональной деятельности усиленное внимание уделяется проблеме повышения квалификации кадров. Это вызвано как внешними условиями функционирования субъектов хозяйствования (экономическая политика государства, система налогообложения, конкуренция и т. п.), так и внутренними условиями по реструктуризации и технологическим аспектам изменения структуры и кадрового состава персонала организации. Социально-экономическое состояние мирового сообщества требует подготовки персонала каждой организации к работе не только в сегодняшних условиях рынка труда, но и готовности его к завтрашним изменениям. Учреждения высшего образования (УВО) не являются исключением в данном вопросе. В рамках исследования консалтинговой функции нами обоснована необходимость осуществления в УВО любого профиля непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров непосредственно на рабочем месте [1; 2].

В соответствии с этим нами выдвигается идея создания на базе УВО образовательного центра (далее — ОЦ). В данной публикации мы ставим цели аргументировать целесообразность данного предположения.

Основная часть. Сегодня в нашей стране имеется достаточно большое количество дошкольных центров развития ребёнка, которые осуществляют свою деятельность в соответствии с Положением «О государственной регистрации и ликвидации (прекращении деятельности) субъектов хозяйствования», утверждённым Декретом Президента Республики Беларусь от 16.01.2009 № 1, Гражданским кодексом Республики Беларусь, Кодексом Республики Беларусь об образовании, Положением об учреждении дошкольного образования, утверждённым постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 № 150 и иными законодательными актами. Так, 126 дошкольных центров развития ребёнка функционируют на базе перепрофилированных в своё время

государственных учреждений дошкольного образования, которые акцентировали внимание на развитии в традиционно реализуемом процессе воспитания дошкольников. Достаточное количество центров развития функционирует на базе учреждений дополнительного образования детей и молодежи. В последние годы значительно увеличилась численность таких центров на коммерческой основе. Некоторые из них также выполняют традиционно присущие функции учреждений дошкольного образования и дополнительно организуют условия и услуги, стимулирующие развитие воспитанников. Однако в своём большинстве коммерческие центры развития ребёнка арендуют весьма скромные помещения и ограничиваются узким перечнем оказываемых услуг.

Анализ сайтов дошкольных центров развития ребёнка государственной системы финансирования (проанализировано 119 сайтов) позволил нам выявить следующий типовой перечень оказываемых ими услуг, которые выходят за рамки функционирования обычного учреждения дошкольного образования: образовательные услуги узких специалистов (логопеда, педагога-психолога) в индивидуальном режиме; углубленное изучение иностранных языков, услуги музыкально-хореографического, художественно-эстетического и спортивно-оздоровительного направлений. Оказание услуг в данных центрах развития ребёнка на платной основе осуществляется на основании договора о платных услугах в сфере образования.

При осуществлении анализа сайтов центров развития ребёнка коммерческой системы финансирования (проанализировано 117 сайтов) мы считаем целесообразным указать заявленные ими направления работы, которые мы не встретили на сайтах аналогичных центров бюджетной сферы и которые пользуются спросом. В частности, к таковым мы можем отнести: начальное техническое моделирование, авиамоделирование, судомоделирование; радиоэлектроника и радиоконструирование, робототехника; информатика и компьютерная графика; художественный труд, макетирование; детская видеостудия, курсы скорочтения и ментальной арифметики; обучение эвристической деятельности.

Благодаря курсам скорочтения, младший школьник сможет быстрее читать, лучше концентрироваться на содержании, улавливать основную суть и легче анализировать прочитанное. Данные компетенции обеспечат, по мнению педагогов, успешность его подготовки к школе. Ментальная арифметика предлагается как для малышей дошкольного возраста (4—5 лет), так и для детей постарше (11 лет и более). Курс ментальной арифметики имеет несколько уровней обучения и рассчитан на 2—2,5 года в зависимости от возраста ребёнка и его индивидуального темпа обучения. В учреждении дошкольного образования эвристическая деятельность представлена наиболее простой формой: в виде проведения элементарных опытов, особенность которых заключается в том, что решаемые задачи неизвестны только детям.

Выявленный нами анализ перечня оказываемых центрами развития ребёнка услуг предоставляет возможным определить его как исходный материал для консалтинга по проблеме возможности создания ОЦ на базе кафедры университета. Можно организовать процессно-развивающий консалтинг с преподавателями по проблеме выявления и конкретизации состава таких услуг, которые соответствуют материально-технической базе кафедры и её кадровому ресурсу. Содержание такого консалтинга должно базироваться на требованиях, выдвигаемых обществом к повышению качества образования, которые актуализируют обновление его содержания в контексте компетентного подхода. Это предполагает создание условий для овладения каждым ребёнком комплексом начальных ключевых компетенций, способствующих формированию активной, уверенной в себе личности, умеющей применять полученные знания, умения, навыки, способности, опыт для решения проблем в разных видах деятельности, в том числе ремесленно-технологической направленности. Мы уверены, что результаты данного консалтинга позволят выявить виды деятельности для дошкольников, которых нет в сегодняшнем перечне предоставляемых дошкольными центрами развития ребёнка услуг.

Данная уверенность обосновывается, в частности, широкими возможностями ресурсного обеспечения технологических видов деятельности, обучение которым осуществляется преподавателями кафедры. Особый акцент в данном направлении, по нашему мнению, следует сделать на пропаганде видов художественного труда, которые способствуют возрождению национального самосознания его участников. Национальное самосознание является важной составной частью общественного сознания и общественного мнения, ориентиром гражданского поведения.

Кроме того, нам предоставляется возможным открытие сопутствующих занятий данного профиля для родителей дошкольников, а в перспективе — разработка программы совместного с родителями обучения дошкольников технологической деятельности развивающего характера. Это будет способствовать формированию впечатлений всех участников о соотнесённости социальных событий, осуществлению их социального воспитания через присвоение элементов национальной культуры.

Далее хотелось бы отметить положительные моменты от создания ОЦ на базе кафедры в аспекте повышения качества профессиональной подготовки специалистов данной сферы в университете. Существование в университете такого центра позволит студентам проходить практику непосредственно в его стенах. Данный факт внесёт много позитивных моментов для изучения дисциплин методического профиля: на любом этапе осуществления образовательного процесса появятся возможности визуализировать, проанализировать или попробовать реализовать на практике изучаемые теоретические сведения.

Позитивные моменты создания ОЦ на базе кафедры имеются в аспекте осуществления непрерывности профессиональной подготовки преподавателей кафедры. Как нами указывалось ранее, консалтинговые услуги данного направления могут осуществляться в форме разовых консалтинговых мероприятий, проводимых по тематике выбранной преподавателями проблеме. Однако целесообразнее реализовывать непрерывную профессиональную

подготовку педагогических кадров кафедры в виде консалтинговых проектов, включающих следующие основные этапы: выявление проблем (диагностика); разработка решений, проекта; осуществление решений, проекта.

Участие в функционировании ОЦ позволит клиентам консалтинга (студентам и педагогам) идентифицировать обсуждаемые проблемы, что внесёт понимание пути и веру в успешность её решения. Визуализация в непосредственной профессиональной практике необходимости решения обсуждаемых проблем переведёт их в разряд первостепенных. Все идеи, которые могут появиться во время проведения консалтинговых мероприятий, могут быть проверены на практике: в реализуемых ОЦ образовательно-развивающих процессах.

Заключение. Сопутствующим позитивным фактором при создании на базе кафедры ОЦ будет сплочение коллектива через формирование основ единой корпоративной культуры. Кроме того, в некоторой степени решится вопрос дополнительной нагрузки преподавателей кафедры, появится возможность пополнения суммы внебюджетных средств для университета. Таким образом, создание ОЦ на базе кафедры возможно и целесообразно.

Список цитируемых источников

1. Лукашя, З. В. Возможности консалтинга в практике социальной интеграции молодежи / З. В. Лукашя, Н. В. Сенюта // *Dumensje i granice edukacji inkluzyjnej / pod red. nauk. S. Sobczak, B. Bocian-Waszkiewicz, A. Nieweglowska / Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce, 2016. — S. 31—38.*
2. Лукашя, З. В. Консалтинг как форма непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров / З. В. Лукашя // *Современная высшая школа: инновационный аспект : науч. журн. — 2016. — Т. 8. — № 2. — С. 100—114.*

УДК 373

Н. Н. Мустафаева¹, Е. В. Завистанович², Э. В. Новосельскене², Т. Н. Шахова³, Ж. М. Беньявичене¹

¹Учреждение образования «Ясли-сад “Карусель”», Вильнюс, Литовская Республика

²Учреждение образования «Школа-сад “Берёзка” г. Вильнюса», Вильнюс, Литовская Республика

³Учреждение образования «Ясли-сад (Бангяле)», Вильнюс, Литовская Республика

НОВЫЕ АСПЕКТЫ ПЛАНИРОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЛИТВЫ

Введение. Чтобы обеспечить детей качественным образованием, признавая их как главную часть процесса, а также гарантировать развитие ребенка дошкольного возраста, в Литве изменили подход к оценке детей дошкольного возраста.

Дошкольная программа понимается как единое целое. Мы хотим представить методические рекомендации по планированию, которые обеспечивают образовательные цели, задачи и результаты обучения [1]. Это полностью меняет качество образования дошкольников.

Основная часть. Развивая ребёнка дошкольного возраста, педагоги сформулировали для себя три группы вопросов:

1. К чему мы стремимся и почему? Какие шаги уже достигли дети? Какими навыками уже владеют? Почему это важно для моей группы детей и их родителей? Сколько детей достигнут нужного результата? Чего достигнут дети с особенностями в развитии?

2. Как мы стремимся достичь результатов и почему? Какая окружающая среда вокруг детей? Где они лучше смогут развивать свои навыки в соответствии со своими знаниями и умениями? Как будет сочетаться инициатива педагога и спонтанные идеи детей? Как это будет привлекать родителей? Какую помощь они окажут, чтобы занятие было качественным? Насколько активна вся группа детей и каждый ребёнок в отдельности?

3. Чего мы достигли?

Качественное образование ребёнка достигается за счёт хорошо подготовленных программ в дошкольных заведениях.

Первый этап — планируем достижения, а не тему. Часто задачи сформулированы с точки зрения педагога. В результате педагог начинает доминировать, забывая при этом о смысле и результате учебного процесса (учить, воспитывать, побуждать и т. д.), уделяет внимание процессу, а не результату. Мы предлагаем при формулировке задач в учебном процессе смотреть с позиции ребёнка; ставить конкретные задачи, связанные с предполагаемыми результатами и целевыми показателями, реально достижимые задачи; охватывающие навыки, знания и опыт детей; формулировать в будущем времени (создадут, откроют для себя, почувствуют, смогут, узнают, исследуют и т. д.).

Идеи воспитателя для деятельности детей: результат хороших идей для детей — развитие компетенций ребёнка, а не конкретная часть работы; хорошая идея для деятельности тогда, когда есть мотивация к действию; ребёнок может выбрать сам из 4-5 идей — исследования, испытания, творческие ситуации; предлагается разная деятельность, материалы, варианты действий. Это позволяет детям попробовать идею несколько раз.

Второй этап — название деятельности. Сформулировав задачи, обдумываем, какая деятельность детей и какая форма организации помогут удачно достигать поставленных целей.

Третий этап — идеи детей. Планируя, нужно помнить о том, что идеи детей будут занимать небольшую часть дня. Необходимо обеспечить достаточное время для спонтанного и неформального развития ребёнка, реализации его идей, самовыражения, творчества и игр. Педагог должен наблюдать за идеями детей, самые интересные записать в плане.

Четвёртый этап — пособия и уголки. Для деятельности необходимо создать подходящие условия, чтобы дети могли реализовать свои возможности. При планировании процесса педагог должен подумать о том, как он будет изменять среду обучения и всё это отразит в планировании.

Пятый этап — рефлексия и идеи для дальнейшего обучения. Рефлексия — это профессионально-организационное подведение итога о том, как дети вели себя, как участвовали в деятельности, чего достигли, что узнали и к чему ещё надо стремиться.

Заключение. В качестве оценивания детей по компетенциям мы хотим представить пошаговую систему, в которой оцениваются достижения. Их всего 18: ежедневные навыки → физическая активность → восприятие эмоций и выражения → саморегулирование и самоконтроль → самосознание и самооценка → отношения со взрослыми → отношения со сверстниками → устная речь → письменный язык → осознание окружающей среды → счёт → художественное выражение → эстетическое восприятие → инициатива, настойчивость → исследования → решение задачи → креативность → способность к обучению.

Чтобы правильно оценить нужно знать этапы достижений по компетенциям.

Список цитируемых источников

1. Ustilaitė Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas / O. Monkevičienė [et al]. — Vilnius : Švietimo ir mokslo ministerijos, Švietimo apgūpinimo centras, 2016. — 79l.
УДК 373

О. В. Михно

Учреждение образования «Ясли-сад “Жибурелис”», Клайпеда, Литовская Республика

ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

При единении и малое растёт, при раздоре и величайшее распадается.

Г. Саллюстий

Введение. Руководствуясь законом Литовской Республики о специальном образовании и специальной педагогической помощи нуждающимся, во всех дошкольных учреждениях страны организована работа логопедов. Основной принцип образовательной системы Литовского государства направлен на обеспечение равных возможностей для всестороннего развития, основанных на равноправии и доступности образования.

Основная часть. Основной формой работы педагога-логопеда является игровая деятельность, так как игра — это основная форма деятельности дошкольника. Все виды деятельности (индивидуальная, подгрупповая, групповая, проектная) проводятся в игровой форме.

Основной целью логопедической работы является создание оптимальных условий и организация коррекционно-развивающего процесса, обеспечивающего формирование у детей с речевыми нарушениями полноценной структуры речевой деятельности, учитывая индивидуальные возможности каждого ребёнка.

Среди главных направлений, обеспечивающих выполнение основной цели, можно определить следующие: превенция — раннее выявление и современное предупреждение речевых нарушений; содействие развитию основных компетенций: социальное развитие (социальная компетенция), речевое развитие (коммуникативная компетенция), когнитивное развитие (познавательная компетенция), эстетическое развитие (творческая компетенция), физическое развитие — общая, мелкая моторика (здоровосберегающая компетенция).

Коррекционно-развивающее направление предполагает обогащение словаря, формирование и совершенствование грамматического строя речи, развитие фонетико-фонематической структуры речи и навыков языкового анализа (коррекция произношения, слоговая структура, звуконаполняемость, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез), формирование связной речи, коммуникативных навыков, обучение элементам грамоты.

Основной задачей является обеспечение тесного сотрудничества и совместной работы с педагогами, специалистами (музыка, физическая культура, ортопед-тифлопедагог), родителями (опекуны), специальными комиссиями (по улучшению условий развития), администрацией.

При реализации обозначенных направлений появится возможность ранней превенции, что позволит уменьшить количество воспитанников с нарушениями речи и коммуникативными нарушениями. Успешно расширятся компетенции дошкольника: хорошо овладеет устной речью, сможет выражать свои мысли и желания, свободно общаться со сверстниками, будет инициативен, любознателен, склонен наблюдать, экспериментировать, будет обладать развитым воображением, сможет адекватно проявлять свои чувства, разрешать конфликтные ситуации, будет физически активен, развита общая и мелкая моторика.

Заключение. Воспитанники овладеют навыками грамматического строя и фонематической структуры, звуковой и коммуникативной сторонами речи, элементами грамоты.

Совместное сотрудничество будет мотивировать и стимулировать участников процесса для достижения наилучшего результата.

УДК 37.013

Е. М. Новак,

кандидат педагогических наук

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ГРУПП

Введение. Одним из приоритетных направлений развития дошкольного образования в Украине продолжает оставаться вопрос образования детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Особенностью образовательного процесса детей с особыми образовательными потребностями является его коррекционная направленность.

Для удовлетворения образовательных, социальных потребностей, организации коррекционно-развивающей работы в составе дошкольных учебных заведений создаются специальные и инклюзивные группы для развития детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, задержкой психического развития [1].

Эффективность учебно-воспитательной работы достигается на основе предоставления таким детям качественной коррекционной помощи во взаимодействии воспитателей, ассистентов воспитателей (в инклюзивных группах), коррекционных педагогов и родителей [2].

Логопедическая помощь детям с нарушениями речи в условиях дошкольных учебных заведений предоставляется в группах компенсирующего типа для детей с нарушениями речи [3]. Успех коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи определяется точной, продуманной системой работы, суть которой заключается в осуществлении коррекции недостатков речи на протяжении всей учебно-воспитательной деятельности дошкольного образовательного учреждения и взаимосвязи учителя-логопеда, воспитателей логопедической группы, родителей и других специалистов.

Сегодня в Украине актуальным становится вопрос профессиональной готовности педагогов к реализации специального и инклюзивного образования детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. По мнению Г. А. Силиной, среди составляющих готовности педагогов к реализации инклюзивной модели обучения основными являются: специальная подготовка педагогических кадров (общие вопросы коррекционной педагогики и психологии); практические умения реализации технологий обучения детей с особыми потребностями и сотрудничества с родителями; желание и достаточный уровень мотивации к дальнейшему совершенствованию своих умений и навыков [4].

Основная часть. Проблеме практической подготовки специалистов посвящен ряд исследований: подходы к организации и проведению различных видов педагогических практик студентов в процессе подготовки современного специалиста сферы образования (О. Абдулина, Е. Белозерцев, В. Вильчинский, В. Горленко, П. Гречко, О. Гребенюк, А. Захарова, Л. Загрекова, М. Каган, Н. Казакова, О. Морозова, Т. Ойзерман, В. Слостенін, Н. Сергеев, Е. Семенов, И. Харламов, Г. Ястребова); специфика педагогической практики будущих воспитателей дошкольных учебных заведений (Н. Белоус, О. Богинич, Н. Голота, О. Кошелевская, Л. Машкина, М. Машовец, Т. Пониманская, Г. Сухорукова).

В украинском педагогическом словаре педагогическая практика определяется как способ изучения учебно-воспитательного процесса на основе непосредственного участия в нем практикантов [5]. Она имеет непрерывный характер, поэтому обеспечивает прочную основу для овладения будущим специалистом педагогическими умениями и навыками. Исследователь К. Ушинский отмечал, что метод преподавания можно изучить из книг или со слов преподавателя, но приобрести навыки использования этих методов можно только благодаря долгой и продолжительной практике [6].

Педагогическая практика является соединительным элементом между подготовкой в высшем учебном учреждении и самостоятельной педагогической деятельностью будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, выступает показателем того, насколько глубоко и осознанно студенты усвоили теоретические основы изученных дисциплин, профессиональные методики, овладели практическими умениями и навыками, что обеспечивает выполнение важнейшего дидактического принципа связи теоретического обучения с практикой во избежание формализма знаний будущих воспитателей.

В Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии осуществляется подготовка воспитателей детей дошкольного возраста с дополнительной специализацией «Воспитатель логопедических групп». Проводится теоретическая подготовка будущих специалистов в процессе изучения специальных дисциплин по специальности 012 «Дошкольное образование» и применение полученных знаний и практических умений в процессе прохождения педагогической практики. Именно во время прохождения педагогической практики студенты закрепляют знания по специальным учебным дисциплинам на основе сложившихся конкретных представлений о будущей профессиональной деятельности, об учебно-воспитательном процессе в дошкольных учебных заведениях, функции и деятельности будущих воспитателей логопедических групп, о необходимости в этой деятельности и интересе к ней.

Исследователи Л. А. Машкина, Н. В. Казакова отмечают, что содержание практики по дополнительной специализации «Воспитатель логопедических групп» охватывает все виды деятельности учителя-логопеда (диагностическую, прогностическую, коррекционную, развивающую, воспитательную и др.), а также воспитателя логопедической группы дошкольного учебного заведения (учебную, воспитательную, учебно-коррекционную) [7].

Программа практики построена так, что основные задачи и особенности методической организации практики направлены на формирование профессиональных качеств, умений и навыков будущих воспитателей логопедической группы дошкольных учебных заведений; закрепление у студентов теоретических знаний профессионально-педагогической направленности по дисциплинам «Логопедия», «Практикум по логопедии», «Психология речи», «Клинические основы дефектологии» и др.; выработка умения диагностировать состояние развития речи ребёнка как составной части его комплексного изучения; проведения коррекции речевой и учебно-познавательной деятельности детей с речевыми нарушениями, в зависимости от структуры речевого дефекта и степени его проявления; формирование установки на достижение результата коррекционной работы и ответственного отношения к профессиональным обязанностям; формирование нравственных, волевых, эмоциональных черт характера воспитателя логопедической группы в процессе непосредственной работы с детьми с нарушениями речи; выработка уважения к ребёнку, формирование интереса к общению с детьми; допустимой требовательности, дифференцированного отношения к детям с особыми потребностями.

В процессе прохождения педагогической практики по дополнительной специализации «Воспитатель логопедических групп» будущие воспитатели активно привлекаются к работе дошкольного учебного заведения:

- знакомятся с нормативно-правовой базой комплектования групп компенсирующего типа для детей с нарушениями речи в условиях дошкольного учебного заведения, помещения для коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи, оборудованием логопедического кабинета и логопедической группы, документацией учителя-логопеда и воспитателей логопедической группы;

- наблюдают за организацией и методикой проведения обследования речи детей учителем-логопедом, анализируют содержание, формы, методы работы учителя-логопеда при обследовании речи детей, фиксируют результаты обследования;

- самостоятельно проводят обследование речи детей и заполняют речевую карту;

- наблюдают за организацией и методикой проведения индивидуальных занятий с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи и общее недоразвитие речи учителем-логопедом на разных этапах коррекционной работы (подготовительный этап, этап автоматизации поставленных звуков, этап дифференциации звуков), анализируют направления, методы работы учителя-логопеда с детьми в зависимости от речевого дефекта и степени его проявления;

- самостоятельно проводят индивидуальную работу с детьми группы компенсирующего типа для детей с нарушениями речи, составляя конспекты занятий и подбирая речевой, дидактический и игровой материал для пробных занятий;

- наблюдают за организацией и методикой проведения подгрупповых занятий учителем-логопедом с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи, анализируя их, отмечают, что на занятии подается фонетическая тема, уточняется артикуляция звука и закрепляется его правильное произношение, развивается фонематическое восприятие и представление, формируются навыки фонематического анализа и синтеза слов;

- наблюдают за организацией и методикой проведения подгрупповых занятий с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, анализируя занятия, отмечают, что изучается лексическая тема, обеспечивается формирование лексико-грамматических категорий и развитие связной речи;

- самостоятельно проводят пробные подгрупповые коррекционно-развивающие занятия;

- наблюдают за организацией и методикой проведения воспитателями группы компенсирующего типа для детей с нарушениями речи коррекционной работы по закреплению речевых навыков и умений во время различных режимных моментов и проведения разных игр (дидактических, настольно-печатных, народных), направленных на специальную работу по развитию слухового внимания, фонематического слуха, закреплению и автоматизации звуков, обогащению и активизации словаря, развитию психических процессов при прохождении лексических тем;

- самостійно проводять пробні логопедическі заняття вихователя групи компенсуючого типу для дітей з порушеннями мови во другій половині дня;
- знайомляться з роботою вихователів з батьками, оформленням куточків для батьків, проводять аналіз содержания і форм роботи вихователя з батьками.

В результаті проходження практики студенти роблять висновки, наскільки досягаються в дошкільному навчальному закладі цілісність, послідовність і перспективність педагогічного процесу на основі єдиної організаційної, методическої, психодіагностическої і корекційно-розвиваючої роботи.

Во время проведення методического мастер-класа «Корекція мовних порушень у дітей в умовах дошкільного навчального закладу», в роботі якого брали участь студенти, викладачі, вихователі дошкільних навчальних закладів [8], на засіданні круглого столу «Педагогічна практика по додатковій спеціалізації як засіб розуміння специфіки діяльності вихователя логопедических груп» [9] і во время зашити педагогіческої практики по додатковій спеціалізації «Вихователь логопедических груп» будучі спеціалісти обговорювали результати практики.

Висновок. Педагогіческа практика дає можливість отримати початковий досвід застосування отриманих знань і практических умінь, визначити ступінь професійної здатності майбутнього спеціаліста і передбачає формування у майбутніх вихователів професійних якостей особистості. Результат корекційно-розвиваючої роботи вчителя-логопеда залежить від взаємодії з вихователями груп, працюючих в корекційно-виховальному і загальнонавчальному напрямках, що дозволяє здійснювати корекцію, загальне і мовне розвиток дітей з порушеннями мови.

Список цитируемых источников

1. Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад : схвалено постановою кабінету міністрів України від 29.07.2015 р. № 530 // Офіц. вісн. України. — 2015. — № 62. — С. 101.
2. Щодо організації освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 16.06.2016р., № 1/9-315 // Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки України. — 2016. — № 7. — С. 90—97.
3. Порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу : затв. наказом М-ва освіти і науки України, М-ва охорони здоров'я України від 27.03.2006 № 240/165 // Офіц. вісн. України. — 2006. — № 15. — С. 324.
4. Сіліна, Г. О. Формування готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами / Г. О. Сіліна // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта : наук.-метод. журн. — Харків : Харків. акад. неперерв. освіти, 2013. — Вип. № 1. — С. 23—28.
5. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 400 с.
6. Ушинський, К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський ; ред. О. І. Пискунов. — Київ : Радян. шк., 1976. — Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. — 488 с.
7. Машкіна, Л. А. Організація та проведення переддипломної педагогічної практики : метод. рекомендації для керівників практики та студентів 4 курсу освітньо-кваліфікац. рівня «молодший спеціаліст» фак. дошкіль. освіти зі спеціальності «Дошкільна освіта» / Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова. — Хмельницький : Відділ пед. практики ХГПА, 2012. — 26 с.
8. Методичний мастер-клас «Корекція мовленнєвих порушень у дітей в умовах ДНЗ» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://kgpa.km.ua/node/2151>. — Дата доступу: 15.11.2016.
9. Готуємося стати професійними вихователями логопедических груп [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/node/2877>. — Дата доступу: 15.11.2016.

УДК:371.143.001.57(045)

Л. О. Онофрійчук,

кандидат педагогіческих наук, доцент

Хмельницька гуманітарно-педагогіческа академія, г. Хмельницький, Україна

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ (НАЧАЛО XX ВЕКА)

Введение. Подготовка подрастающего поколения к жизни и достижению целей и задач, которые выдвигаются обществом в области образования, немислимы без создания соответствующей подготовки специалистов дошкольного образования. В педагогических учебных заведениях конца XIX — начала XX века практически отсутствовали преподаватели-специалисты дошкольного воспитания. К концу XIX века основной и самой распространенной была начальная школа, поэтому готовили в основном учителей. В XIX веке стала развиваться сеть дошкольных воспитательных заведений — детских яслей и детских садов, которые в XX веке получили широкое распространение, поэтому начало XX века в истории дошкольного образования Украины занимает особое место.

В научных исследованиях уделяется внимание профессиональной подготовке: научной основой теоретических положений по проблемам дошкольного воспитания являются труды А. Макаренко, М. Монтессори, С. Русовой, В. Сухомлинского, К. Ушинского; исторические аспекты развития общественного дошкольного вос-

питания в Украине, характеристика украинского национального дошкольного прошлого, настоящего и будущего, проблемы подготовки специалистов дошкольного образования нашли своё отражение в трудах В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Ельниковой, О. Зайченко, Л. Зданевич, Н. Лысенко, Л. Песоцкой, Л. Покроевой, Г. Улюкаевой, М. Ярмаченко.

Цель статьи — раскрыть особенности подготовки специалистов дошкольного образования начала XX века, показать пути осуществления этой подготовки в ходе исторического развития Украины.

Основная часть. Фрѐбелевский женский педагогический институт в 1907 году начал готовить кадры для дошкольного воспитания в Украине. В это время Киевское общество народных детских садов в школе нянь начало подготовку помощниц — «садовниц». В Декларации «О социальном воспитании» отмечалось, что только тот педагог может проводить идею социального воспитания, «который умеет осуществлять работу и в детском саду, и в школе, и в клубе, и на площадке».

В 1909 году Киевское общество народных детских садов основывает школу нянь, выпускницы которой должны удовлетворять потребности состоятельной семьи. Образования, полученного в средней школе, было мало для этого, хоть там изучали естественную историю, гигиену и педагогику. Поэтому няни, которых обычно нанимали, могли только забавлять, но не воспитывать детей. В школу нянь отбирали девочек с 14 лет, чтобы через два года они могли работать. Это были дети из малоимущих семей, которые в основном закончили Киевское двухклассное училище. Они носили форму. Для неимущих школа имела белые фартуки. Дежуря на кухне, одни ученицы контролировали продукты, их закладку и одновременно учились готовить простые блюда, другие ухаживали за детьми в группах. С 11:00 до 14:00 часов — теоретические занятия, с 14:00 до 15:00 — обед и кормление детей, с 15:00 до 17:00 — снова теоретические учения. В школе нянь учили управлять детским пением, лепить, рисовать и таким образом иллюстрировать и дополнять свои рассказы детям. Учениц также обучали штопать и ремонтировать одежду, кроить и шить, стирать и гладить детские вещи, убирать комнаты. Выпускницы школы нянь работали в семьях и помощницами садовниц (от названия «детский сад», т. е. воспитательниц) [2, с. 58].

В Украинскую систему педагогического образования входили педагогические учебные заведения двух типов: Институт народного образования (ИНО) и Высшие трёхлетние педагогические курсы. Целевое направление определялось в соответствии с принятой системой образования. Факультеты социального воспитания ИНО должны были готовить «квалифицированных социальных воспитателей, способных внедрять в жизнь систему социального воспитания Укрнаркомосу во всём объёме её содержания, а также воспитательные, в частности, так называемые образовательные элементы единого воспитательного процесса, в какой бы форме он не протекал: в школе, детском саду, дома, на площадке». Трёхлетние педагогические курсы в значительной степени были ориентированы на подготовку педагогов для работы с «детьми раннего и среднего дошкольного возраста» [3, с. 214].

Институт народного образования и трёхлетние курсы были высшими учебными заведениями. Среднего звена в украинской системе педагогического образования 20-х годов XX века не существовало. Наркомпрос стоял на позиции, что педагог должен иметь только «высокую квалификацию». Это требование распространялось и на подготовку дошкольных работников. В тогдашних официальных документах отмечалось: «Работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста отнюдь не легче, если не тяжелее работы с детьми старшего школьного возраста — с подростками». Однако готовиться к работе с дошкольниками надо было в рамках общего социального воспитания. Будущим дошкольным работникам предстояло ознакомиться со всей системой социального воспитания и со всеми типами его заведений, только делая упор и детально изучая дошкольный возраст. В перспективе из педагогических учебных заведений должны были выходить «универсальные работники социального воспитания», способные одинаково успешно работать с детьми всех возрастов. По программе трёхлетних курсов каждый год обучения имел своё целевое направление [3, с. 91].

В ИНО на факультете социального воспитания подготовка дошкольных работников осуществлялась в общих рамках со специализацией на последнем курсе. Кроме того, крайне незначительное количество детских садов в Украине не давало возможности педагогических учебным заведениям организовывать учебный процесс в соответствии с требованиями методических органов Наркомпроса: перенести его в учреждения социального воспитания, в среду будущей профессиональной деятельности студентов. Именно поэтому большая часть педагогических учебных заведений, пользуясь правом изменять типовые учебные планы и программы, изымали из них дошкольный компонент и переориентировались на подготовку педагогов для школы.

Этому способствовало и то, что в первой половине 20-х годов ещё не было потребности в подготовке педагогов специально для работы с детьми дошкольного возраста. Это объяснялось, прежде всего, тем, что с переходом в 1921 году к новой экономической политике часть культурно-образовательных учреждений, в том числе и детские сады, были переведены на местные бюджеты, которые, находясь в стадии становления, не могли обеспечить их финансирование. Не испытывали потребности в специалистах дошкольного профиля и «маяки соцвоспитания» — детские дома: количество дошкольных групп в них было незначительно. Сложная экономическая обстановка исключала широкое развёртывание сети детских домов, поэтому к середине 20-х годов от системы социального воспитания отказались. Отсутствие потребности в педагогах, которые имели дело с дошкольниками, сказывалось на состоянии подготовки их в педагогических учебных заведениях — она фактически не производилась [3, с. 93].

В 1925 году трёхлетние педагогические курсы были переименованы в педагогические техникумы и получили чёткую специализацию — подготовка учителей начальных классов. В середине 20-х только три института (в Киеве, Харькове и Одессе) давали студентам возможность специализироваться в дошкольном воспитании. В начале 30-х годов практика подготовки специалистов дошкольного воспитания в Украине изменилась, и это было обусловлено

двумя факторами: развитием общественного воспитания и реорганизацией педагогического образования. С проведением индустриализации и коллективизации сельского хозяйства произошло массовое привлечение к общественному производству женщин, что вызвало необходимость создания широкой сети воспитательных учреждений для детей работающих матерей. Потребность развития общественного дошкольного воспитания в свою очередь остро поставила проблему обеспечения его педагогическими кадрами, потому что на это время в республике насчитывалось не более 500 работников дошкольных учреждений [4, с. 214].

Подготовка специалистов дошкольного образования возлагалась на дошкольные отделения педагогических техникумов и педагогические (дошкольные) факультеты институтов социального воспитания. Причём в педагогических техникумах должны были готовить педагогов, а в институтах социального воспитания — организаторов дошкольных учреждений и преподавателей педтехникумов. В соответствии с этим дошкольные отделения были открыты в 45 педагогических техникумах Украины (общий набор на I курс был 2 460 человек), а дошкольные факультеты — в 4 институтах социального воспитания (общий набор — 240 человек). Но поскольку первые массовые выпуски специалистов со средним педагогическим образованием ожидалось, только начиная с 1933 года, Наркомпрос определил на ближайшее время главной формой подготовки основной массы специалистов-дошкольников краткосрочные курсы. Конечно, это рассматривалось как вынужденная, временная мера, и в противовес этому была разработана система поэтапного повышения квалификации работников дошкольных учреждений: от кратковременных курсов к среднему и высшему специальному образованию в высших педагогических учебных заведениях.

Специальные курсы были организованы почти в каждом районе для удовлетворения его потребности в дошкольных кадрах. Кроме них функционировали также межрайонные курсы. В течение 1931—1933 годов приобрело широкое распространение и заочное инструктирование через радиовещание. Особое внимание уделялось организации общественного дошкольного воспитания в сельской местности, где активно осуществлялась коллективизация. Так, в 1931 году планировалось подготовить для села 9 тыс. дошкольных работников, а для города — 5 тыс. Основными его формами (особенно в начале десятилетия) были сезонные сады, ясли, площадки. В 1932 году ними предполагалось охватить 900 тыс. детей, постоянными — 120 тыс.; в 1934 году — 940 и 182 тыс. детей соответственно. Следовательно, именно на подготовку педагогического персонала для сезонных форм общественного дошкольного воспитания, которые разворачивались на селе, была преимущественно ориентирована курсовая подготовка в 30-е годы [1, с. 11]. Курсы обычно работали в феврале—марте, чтобы подготовить к началу очередного сезона сельскохозяйственных работ женщин, которые занимались бы малышами на площадках. Для подготовки воспитателей постоянных дошкольных учреждений проводились курсы с более длительным сроком обучения. Направление на курсы получали колхозницы и работницы, как правило, не знакомые с педагогической работой, общеобразовательный уровень которых часто был очень низкий, многие не имели даже начального образования. Вместе с тем не хватало преподавателей дошкольного профиля, а потому для проведения курсов привлекались учителя школ, медицинские работники.

Как уже отмечалось, при проведении реорганизации педагогического образования (1930) дошкольные отделения открылись в 45 педагогических техникумах. На следующий год их было уже 54. Кроме стационарных функционировали заочные и вечерние отделения; 8 педтехникумов готовили кадры для национальных детских садов: русских, польских, еврейских, греческих, болгарских и немецких.

Педагогические (дошкольные) факультеты были созданы в Киевском, Харьковском, Днепропетровском и Полтавском институтах социального воспитания. Подготовку специалистов-дошкольников осуществлял также открытый в 1928 году в Харькове Всеукраинский институт повышения квалификации педагогов. В его состав входили заочный дошкольный педагогический техникум и институт. Развернув широкую сеть дошкольных отделений и факультетов, Наркомпрос УССР выходил из потребности в значительном количестве дошкольных работников, но при этом не учитывал реальные возможности учебных заведений по осуществлению подготовки педагогов этого профиля. Дошкольные отделения за время своего становления почувствовали значительные трудности, прежде всего из-за отсутствия преподавателей специальных дисциплин. К тому же в начале 30-х годов ещё не было определено содержание специальной подготовки, специальные дисциплины не были обеспечены программами, учебной литературой [3].

Не имея возможности улучшить положение, Наркомпрос принял решение о реорганизации сети дошкольных отделений, сократив их количество до 15. Прекратили свое существование три из четырех ранее открытых дошкольных факультетов. В целях дальнейшего совершенствования подготовки работников дошкольных учреждений в 1937 году часть педагогических заведений, в состав которых входили дошкольные отделения, была преобразована в дошкольные педагогические школы.

Унификация системы педагогического образования в начале 30-х годов способствовала унификации содержания подготовки педагогических работников. Это сыграло положительную роль в развитии педагогического дошкольного образования в Украине и помогло довольно быстро наладить работу дошкольных отделений и факультетов. В то же время внедрение заимствованных программно-методических документов как в педагогических учебных, так и в дошкольных заведениях, без надлежащей корректировки привело в дальнейшем к потере нашим общественным дошкольным воспитанием национальных черт, к отрыву от национальной культуры, традиций [4].

Дошкольные отделения и факультеты испытывали значительные трудности из-за отсутствия необходимой учебной литературы по специальности. Как и в 20-е годы, в республике не было подготовлено ни одного учебника по дошкольному воспитанию. Первые учебные пособия появились во второй половине 30-х годов они были напи-

саны в РСФСР, где в то время работа над учебной литературой по дошкольному воспитанию также только началась. Вместо учебников использовались методические пособия, предназначенные главным образом для работников дошкольных учреждений. И всё же, несмотря на упомянутые трудности и негативные моменты, дошкольное педагогическое образование в 30-е годы достигло значительных успехов. Отмечаем, что при формировании системы образования в Украине в начале 20-х годов теоретически предполагалось широкое внедрение общественного воспитания детей дошкольного возраста, а на практике этого не произошло. Заложенная в систему педагогического образования подготовка педагогов к работе с дошкольниками практически не осуществлялась. Но, несмотря на это, поисковый характер этого периода, несомненно, заслуживает внимания и частично положительную оценку [2].

Анализ педагогической литературы убедил, что во второй половине 30-х годов произошли значительные качественные изменения в проведении курсовой подготовки: улучшилась учебно-материальная база, методическое обеспечение, состав лекторов; удлинился срок обучения; повышались требования к слушателям. Многие воспитатели после курсовой подготовки продолжали обучение на заочных и вечерних отделениях педагогических техникумов. Если в первой половине десятилетия в дошкольных учреждениях работали в основном педагоги, подготовленные на курсах, то в последующие годы начала быстро росло количество дошкольных работников, окончивших педагогические учебные заведения.

Заключение. Значим тот факт, что развитие общественного дошкольного воспитания в 20—50-е годы XX века требовало большого количества специалистов дошкольного воспитания, подготовку которых осуществляла система среднего специального педагогического образования. Поэтому открывались педагогические училища, педагогические институты, которые занимались этой подготовкой. В 1921 году начала свою деятельность трёхлетняя педагогическая школа в Проскурове (сегодня Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия). С 1930/1931 учебного года эта школа начала осуществлять подготовку воспитателей для детских садов. Таким образом, Подольский регион получил возможность обеспечить детские сады квалифицированными педагогами.

Мы считаем, что изучение исторического аспекта подготовки специалистов дошкольного образования даёт возможность объяснить значение осознания исторического подхода к подготовке специалистов по дошкольному образованию, что позволит избежать ошибок, которые допустили в прошлом, перенять то положительное, что способствовало развитию дошкольного образования, и тем самым наметить пути совершенствования подготовки специалистов дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Бондар, А. З історії розвитку дошкільного виховання / А. Бондар // Дошкіль. виховання. — 1966. — № 11. — С. 9—12.
2. Дем'яненко, Н. М. Історія вищої жіночої освіти в Україні : Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907—1920 рр.) : монографія / Н. М. Дем'яненко, І. І. Прудченко. — Київ : Видавець Л. Галіцина, 2005. — 492 с.
3. Історія дошкільної педагогіки : учеб. посібник для студентів пед. ін-тів по спеціальності «Педагогіка і психологія (дошк.)» / М. Ф. Шабаєва [и др.] ; под ред. Л. Н. Литвіна. — 2-е изд., дораб. — М., 1989. — 352 с.
4. Улюкаєва, І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навчаль. посіб. / І. Г. Улюкаєва. — 2-е вид., доп. — Донецьк : Юго-Восток : Лтд, 2008. — 231 с.

УДК 378.147:159.925.8

Л. Е. Перетяга,

доктор педагогических наук, доцент

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Харьков, Украина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРАВИЛЬНОМУ И ЭФФЕКТИВНОМУ ВЛАДЕНИЮ ГОЛОСОВЫМ АППАРАТОМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ведение. Актуальность данной проблемы обусловлена значимостью голоса в педагогической деятельности и одновременно большой распространённостью нарушений голоса среди педагогов. Отечественные и зарубежные авторы отмечают тревожную тенденцию увеличения заболеваемости голосового аппарата у педагогов с 30—40% в 30—60-е годы XX века до 55—60% случаев в последнее десятилетие (G. Bohme, H. Gundermann, R. Satalloff, И. Лебедев, В. Панкова, О. Орлова) [1, с. 8]. Этот факт подтверждают и данные Всероссийского научно-методического фониатрического центра, констатирующие распространённость нарушений голоса у 65% педагогов [2]. Проведённый анализ причин, способствующих возникновению нарушений голоса, показал их большое разнообразие, однако было выявлено, что наиболее часто расстройства голоса у лиц голосо-речевых профессий отмечались у тех, кто не владел навыками правильной голосоподачи. Неправильная техника голосообразования и, как следствие этого, перенапряжение голосового аппарата являются самой распространённой причиной возникновения нарушений.

Негативным моментом является то, что нарушения голоса возникают в самый трудоспособный период жизни человека. Это подтверждают исследования Е. Лавровой, констатирующие, что среди всех обследованных больных с голосовыми нарушениями 80% являются профессионалами голоса в возрасте от 25 до 55 лет [2]. Нарушения голоса приводят к длительной нетрудоспособности, а иногда и к инвалидности, лишая общество квалифицированных кадров. Ошибочно думать, что нарушения голоса отсутствуют у молодых педагогов, которые только начинают свою профессиональную деятельность. Наблюдения О. Орловой показали, что уже на первом году работы у 55% молодых педагогов фиксируются различного рода нарушения голоса, а у 72% в первые три года работы [1, с. 12].

Основная часть. Проведённое анкетирование студентов Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды показало, что проблемы с голосом будущие педагоги начинают испытывать ещё во время обучения в педагогическом учебном заведении, т. е. в период прохождения педагогической практики. Анализ анкет студентов показал, что 75% студентов испытывали разного рода проблемы с голосом: болевые ощущения в горле, отсутствие достаточной громкости голоса, охриплость, ощущения сухости, першения, «кома» в горле, внезапной кратковременной потери голоса, появления кашля в момент речи, сильной утомляемости голоса. У 41,5% студентов наблюдались единичные симптомы, а у 33,5% — множественные. Таким образом, можно предположить, что будущие педагоги в своём большинстве являются неподготовленными к активному использованию речевого голоса в профессиональной деятельности.

Обращает на себя внимание многообразие современных методов воздействия на голосовой аппарат (медикаментозные, физиотерапевтические, хирургические, психотерапевтические, фонопедические), однако все они нацелены на преодоление уже существующих нарушений голоса. Однако необходимо сосредоточить внимание на предотвращении возникновения нарушений голоса, поскольку всегда легче предупредить нарушения голоса, чем потом лечить. Учитывая большую распространённость нарушений и тревожную тенденцию к росту нарушений голоса среди педагогов, можно сделать вывод о несовершенстве существующих методов. Выход из сложившейся ситуации видим в формировании *голосовой культуры*, т. е. систематической и целенаправленной подготовке будущих педагогов в процессе учёбы в педагогическом учебном заведении к правильному и эффективному использованию голосового аппарата в профессиональной деятельности.

Многие исследователи (З. Анисеева, Г. Бекбулатов, Л. Дмитриев, Е. Лаврова) не раз отмечали высокую чувствительность голосового аппарата к воздействию несовершенной вокальной и речевой техники. При неумелом использовании аппарата фонации, пренебрежении основными требованиями гигиены голоса становится слабым, изменяется тембр, сужается диапазон, могут появляться затруднения дыхания, неприятные ощущения в глотке и гортани. Исходя из этого все, кто активно использует свой голос в профессиональной деятельности, должны иметь глубокие знания об основном инструменте своей профессиональной деятельности, а также иметь необходимые навыки правильного и эффективного использования голоса в профессиональной деятельности. Данная работа осуществляется в процессе подготовки вокалистов, актёров и дикторов.

Анализ научной литературы показал, что изучением голоса сегодня занимаются представители разных наук, среди которых: *лингвистика* (языкознание, языковедение) — наука, изучающая языки, наука о естественном человеческом языке вообще и о всех языках мира как индивидуальных его представителях; *логопедия* — раздел дефектологии, занимающийся недостатками речи и их исправлением; *психоллингвистика* — дисциплина, которая находится на стыке психологии и лингвистики и изучает взаимоотношение языка, мышления и сознания; *фонетика* — раздел языкознания, изучающий звуки речи (в отличие от фонологии, фонетика изучает физический аспект речи: артикуляцию), акустические свойства звуков, их восприятие слушающим (перцептивная фонетика); *фонология* — раздел лингвистики, изучающий структуру звукового строя языка и функционирование звуков в языковой системе (основной единицей фонологии является фонема, основным объектом исследования — противопоставления (оппозиции) фонем, образующие в совокупности фонологическую систему языка); *фонология* — раздел оториноларингологии, изучающий причины нарушений голоса и разрабатывающий методы их лечения; *гигиена голоса* — раздел фонологии о профилактике заболеваний голосового аппарата и продлении профессионального долголетия лиц вокальных и речевых профессий; *вокальная методика* — наука, занимающаяся проблемами техники пения, развитием художественно-эстетической составляющей вокального исполнения, формированием личности исполнителя в профессиональном аспекте; *техника речи* — система приёмов для улучшения качества звучащей речи [3, с. 5]. Но ни одна из названных наук не даёт целостного представления о голосе как о функции организма. Все они ограничиваются лишь определённым спектром проблем, затрагиваемой той или иной областью знаний. Разделяем точку зрения Л. Рудина, который считает, что представители голосо-речевых профессий должны иметь междисциплинарные знания о голосе, которые основываются на современных достижениях наук, изучающих голос.

Отсутствие необходимых базовых знаний у педагогических кадров в вопросах анатомии, физиологии, причин возникновения патологии голосового аппарата, гигиены голоса, способов сохранения профессионального долголетия приводят к неправильному использованию голоса, а это, в свою очередь, является причиной возникновения нарушений голоса. Анкетирование педагогов показало, что у большинства представления о фонации лишены научности, системности и носят обывательский, стереотипичный характер, основаны на личных субъективных ощущениях. Так, В. Морозов не раз отмечал, что «человеческий голос — «живой музыкальный инструмент» — во много раз сложнее, чем скрипка или фортепиано, хрупок, капризен и подчиняется не только музыкальным, но ещё и физиологическим законам. Для того, чтобы «играть» на нём, нужно знать хотя бы основные его

“технические” свойства» [4, с. 34]. И хотя есть голоса богатые от природы, но этого недостаточно. Важно не только этот природный дар иметь, но и суметь его сохранить. А самое главное — уметь им пользоваться и владеть [5, с. 12].

Голосовую культуру педагога рассматриваем как интегративное, динамическое quadroобразование, которое представляет собой синтез современных достижений разных наук, занимающихся изучением голоса, знание и практическое использование которых позволяет правильно и эффективно использовать педагогу свой голос в профессиональной деятельности. Голосовая культура включает в себя четыре структурных блока: гигиенический, технический, психологический, профессиональный (педагогический). Гигиенический и технический блоки обеспечивают техническую основу использования голосовых качеств. Психологический и профессиональный (педагогический) — творческое использование голосовых качеств в зависимости от задач и условий профессиональной деятельности. Каждый блок состоит из структурных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического, личностно-рефлексивного [6, с. 127]. Учитывая тот факт, что голосовая культура не передаётся генетически, возникает необходимость её формирования у каждого отдельного специалиста. Данный процесс может происходить стихийно (интуитивно в процессе профессиональной деятельности), а также быть частично организованным или специально организованным.

Заключение. Введение дисциплины «Голосовая культура» в процесс подготовки будущих воспитателей Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды позволило комплексно подойти к проблеме развития и совершенствования речевого голоса педагогов. Изучение данного предмета позволило расширить представления студентов о голосе и дало возможность овладеть навыками правильного и эффективного владения им, снижая тем самым риск возникновения нарушений голоса в будущем. Перспективным направлением является введение дисциплины «Голосовая культура» в процесс подготовки будущих педагогов всех специальностей.

Список цитируемых источников

1. Орлова, О. С. Нарушения голоса / О. С. Орлова. — М. : АСТ : Астрель ; Владимир : ВКТ, 2008. — 125 с.
2. Лаврова, Е. В. Значение постановки голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств / Е. В. Лаврова, И. А. Михалева // Голос : междисциплинарные проблемы. Теория и практика: сб. науч. тр. II конгресса Рос. обществ. акад. голоса. — М. : Граница, 2009. — 184 с.
3. Рудин, Л. Б. Основы голосоведения / Л. Б. Рудин. — М. : Граница, 2009. — 104 с.
4. Морозов, В. П. Вокальный слух и голос / В. П. Морозов. — М. : Музыка, 1965. — 88 с.
5. Саричева Е. Ф. Сценическое слово / Саричева Е. Ф. М., 1963. 151 с.
6. Перетяга, Л. С. Юрмування голосової культури майбутніх учителів: теоретико-технологічний аспект : монографія / Л. С. Перетяга. — Харків : Планета-Принт, 2016. — 310 с.

УДК 159.99:37.015.3

Ж. В. Рзаева, Л. С. Лобец

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Подготовка будущих специалистов системы образования с развитой эмпатией в условиях гуманизации образования является в настоящее время одной из актуальных задач, предметом научных споров и размышлений зарубежных и отечественных учёных. Значение эмпатии в профессиональной деятельности педагога неоднократно подчеркивали Г. С. Абрамова, А. Ф. Бондаренко, Т. П. Гаврилова, П. Я. Гозман, И. В. Дубровина, В. А. Лабунская, С. Д. Максименко. Это связано с тем, что работа педагога не будет эффективной без сформированности умения понимать внутренний мир другого человека и откликаться на его глубинные переживания, без способности проникнуться его трудностями и личностными проблемами. У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания воспитанника, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям и тактичности. Без эмпатии становится невозможным эмоциональное воспитание. В результате воспитание сводится к познанию, и ребёнок с самого раннего возраста приучается к рационализму, не получая ни одного урока жизни чувств, ни одного урока сердечности. Такой человек может многого добиться в жизни, но если не займется саморазвитием, навсегда останется человеком бесчувственным. Только педагог с эмпатической способностью может понять состояние ребёнка, выбрать верный способ педагогического воздействия, обеспечивающего психологическую безопасность. Особенно необходима эмпатия воспитателю дошкольного образования, поскольку он первым (после родителей) начинает взаимодействовать с маленькими детьми, заменяя воспитанникам мать в её отсутствие. Следовательно, он должен вести себя по-матерински, не скупясь на внимание, доброе слово, ласку, теплоту, сердечность, на готовность прийти на помощь, оказать эмоциональную поддержку. Дошкольный возраст также явля-

ется сензитивным периодом для формирования эмпатии ребёнка. Эмпатические способности — это, по мнению ряда авторов, социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, на диапазон трудностей, переживаемых человеком, в том числе педагогом в процессе выполнения профессиональной деятельности [1, с. 161—165; 2, с. 131—132].

Основная часть. Проведённое нами исследование среди будущих педагогов позволило выявить гендерные особенности их эмпатических способностей. Исследование проводилось среди студентов дневной формы получения высшего образования факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» специальностей «Дошкольное образование. Практическая психология», «Дошкольное образование», «Практическая психология», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Физическая культура». Общая выборка испытуемых составила 60 студентов (юноши и девушки) в возрасте от 17 до 23 лет.

В качестве диагностического инструментария была использована методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко. Данная методика позволяет определить не только общий уровень эмпатии, но и развитие различных составляющих данного феномена: рационального канала эмпатии; эмоционального канала эмпатии; интуитивного канала эмпатии; установок, способствующих или препятствующих эмпатии; проникающей способности в эмпатии; идентификации в эмпатии [3, с. 31—34]. Автор данной методики определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений — свойств, состояний, реакций — в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [4, с. 117].

Полученные нами результаты исследования по используемой методике свидетельствуют о преобладании заниженного уровня эмпатических способностей по всей выборке испытуемых (таблица 1). Таких студентов нельзя отнести к числу особо чувствительных. В межличностных отношениях судить о других они склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Будущим педагогам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении студенты внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. Они предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята. У них могут возникнуть трудности в прогнозе развития отношений между людьми, поэтому случается, что поступки окружающих оказываются для студентов неожиданными.

Методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко позволяет выявить не только общий уровень эмпатических способностей, но и отдельных компонентов эмпатии. Так, по всей выборке испытуемых будущих педагогов показатели компонентов эмпатии распределились в диапазоне от 3,2 до 5,0 баллов из шести возможных у юношей и от 4,2 до 5,5 у девушек (таблица 2).

Т а б л и ц а 1 — Общий уровень эмпатических способностей по всей выборке испытуемых, %

Выборка испытуемых	Уровень эмпатических способностей			
	очень высокий	средний	заниженный	низкий
Юноши	13	57	30	0
Девушки	40	53	7	0

Т а б л и ц а 2 — Различия показателей двух выборок испытуемых по методике В. В. Бойко

Выборка испытуемых	Среднее значение	Эмпирическое значение t -критерия Стьюдента для несвязных выборок	Эмпирическое значение U -критерия Манна—Уитни
<i>Шкала «рациональный канал эмпатии»</i>			
Юноши	4,5	$t = 1,0$ ($p \leq 0,05$)	$U = 387$ ($p \leq 0,05$)
Девушки	4,2		
<i>Шкала «эмоциональный канал эмпатии»</i>			
Юноши	4,0	$t = 4,8^*$ ($p \leq 0,01$)	$U = 198,5^*$ ($p \leq 0,01$)
Девушки	5,4		
<i>Шкала «интуитивный канал эмпатии»</i>			
Юноши	3,2	$t = 7,4^*$ ($p \leq 0,01$)	$U = 81,5^*$ ($p \leq 0,05$)
Девушки	5,5		
<i>Шкала «установки, способствующие или препятствующие эмпатии»</i>			
Юноши	5,0	$t = 2,2$ ($p \leq 0,05$)	$U = 286,5^*$ ($p \leq 0,01$)
Девушки	4,3		

Окончание таблицы 1

Выборка испытуемых	Среднее значение	Эмпирическое значение t -критерия Стьюдента для несвязных выборок	Эмпирическое значение U -критерия Манна—Уитни
<i>Шкала «проникающая способность в эмпатии»</i>			
Юноши	3,6	$t = 5,3^*$ ($p \leq 0,01$)	$U = 147^*$ ($p \leq 0,01$)
Девушки	5,2		
<i>Шкала «идентификация в эмпатии»</i>			
Юноши	4,2	$t = 0,5$ ($p \leq 0,05$)	$U = 439$ ($p \leq 0,05$)
Девушки	4,4		

Примечание. * — статически значимые результаты.

Однако эмпатические способности по шкалам анализируемой методики более развиты у девушек. Следовательно, можно говорить о том, что девушки педагогических специальностей склонны оказывать внимание другому человеку, воспринимать его состояния и проблемы, прогнозировать и оценивать поведение в условиях дефицита информации о партнере по взаимодействию, создавая атмосферу открытости, задушевности и доверительности. Они не подвержены установкам, которые способствуют или препятствуют эмпатии, а если нет препятствий со стороны установок личности будущего педагога, то различные каналы эмпатии действуют активнее и надёжнее. Также девушки могут входить в эмоциональный резонанс с окружающими и энергетически подстраиваться к эмпатируемому [2].

Далее следует отметить, что испытуемые двух выборок в одинаковой степени проявляют спонтанный интерес к другим людям, открывающий возможность эмоционального и интуитивного отражения партнёра по взаимодействию, могут поставить себя на место другого человека, понять его на основе сопереживаний, так как показатели по шкалам «рациональный канал эмпатии» и «идентификация в эмпатии» у юношей и девушек находятся в одном диапазоне.

Заключение. Проведённое нами исследование позволяет сделать вывод о том, что у большинства студентов педагогических специальностей по всей выборке испытуемых преобладает средний уровень эмпатических способностей. Однако у девушек показатели общего уровня эмпатических способностей и по отдельным шкалам методики В. В. Бойко значительно выше, чем у юношей. Это можно объяснить тем, что по данным многих исследований (Г. Гейманс, А. Фейнгольд, С. Кросс, Л. Мэдсон, Т. Бендас), мужчины не стремятся показывать свои эмоции, а женщины, наоборот, не стесняются демонстрировать свои эмоциональные реакции; женщины положительные эмоции переживают более ярко, чем мужчины; мужчины подвергаются более жёсткой, чем женщины, регламентации со стороны общества по поводу демонстрации эмоциональных переживаний; женщины превосходят мужчин в области невербальной экспрессии [1; 5].

Список цитируемых источников

1. Рзаева, Ж. В. Особенности эмоциональной эмпатии у будущих преподавателей физической культуры / Ж. В. Рзаева, Е. Ф. Нестер, Я. В. Березнёва // Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты физической культуры и спорта : материалы I Междунар. науч.-практ. семинара специалистов сферы физ. культуры и спорта, 17 мая 20013 г. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — С. 161—165.
2. Рзаева, Ж. В. Эмпатические способности работников учреждений дошкольного образования / Ж. В. Рзаева, Д. И. Жерко, Н. В. Русак // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 24—25 марта 2016 г. — Барановичи : РИО БарГУ, 2016. — С. 131—132.
3. Пономарёва, М. А. Эмпатия : теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарёва. — Минск : Бестпринт, 2006. — 76 с.
4. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : Филинь, 1996. — 472 с.
5. Бендас, Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2005. — 431 с.

Е. А. Рублевская¹, кандидат педагогических наук, доцент, Л. А. Веренич²

¹ Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

² Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 551 г. Минска», Минск

ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ МЕТОДИК ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Идущая в нашей стране перестройка высшего образования направлена на повышение подготовки квалифицированных специалистов, способных к ответственной и эффективной деятельности в различных сферах жизнедеятельности человека. Готовность специалистов в области дошкольного образования к профессиональному труду может обеспечить такая организация образовательного процесса, которая предполагает, с одной стороны, максимальную включенность студентов в постановку и решение учебных и практических задач, с другой — углубленное и всестороннее взаимодействие профессорско-преподавательского состава кафедры с педагогами, воспитанниками и родителями учреждения дошкольного образования. И практико-ориентированное обучение студентов, и «неоторванность» преподавателей от практики работы учреждений дошкольного образования призваны обеспечить филиал кафедры на базе учреждения дошкольного образования.

Основная часть. Филиал кафедры методик дошкольного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее — БГПУ) был создан на базе государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 551 г. Минска» (далее — УДО) управления образования администрации Московского района Минска в 2013 году. В состав филиала кафедры входят как преподаватели кафедры методик дошкольного образования, так и ведущие специалисты учреждения дошкольного образования.

Целью работы филиала кафедры методик дошкольного образования является улучшение качества подготовки квалифицированных специалистов для учреждений дошкольного образования, усиление практической направленности образовательного процесса, закрепление теоретических и практических знаний, формирование профессиональных компетенций студентов. Задачи работы филиала кафедры ориентированы на проведение мониторинга требований к специальным знаниям, социальным, личностным качествам специалиста, складывающихся на рынке труда, для формирования целей образовательного процесса в БГПУ; обмен опытом практической и научной деятельности БГПУ и организации; проведение профориентационной работы на базе организации; развитие интеллектуальных способностей у учащихся организации и формирование у них мотивации к продолжению обучения в БГПУ; обеспечение методического сопровождения при выполнении студентами курсовых работ, дипломных проектов (дипломных работ) и магистерских диссертаций; закрепление на практике знаний, умений и навыков, полученных обучающимися в ходе образовательного процесса в БГПУ, вовлечение их в научно-исследовательскую деятельность; проведение учебной и педагогической практики студентов; проведение совместных семинаров, конференций, круглых столов с привлечением студентов, профессорско-преподавательского состава, работников организации; подготовку публикаций научного и практического характера по результатам совместной научно-исследовательской работы; совершенствование профессионализма, личностного роста профессорско-преподавательского состава БГПУ и педагогического коллектива организации.

И цель, и задачи функционирования филиала кафедры ориентированы на интеграцию научно-исследовательской и практической деятельности, которая реализуется по направлениям.

Первое направление — внедрение результатов научно-исследовательской работы преподавателей кафедры методик дошкольного образования в практику работы учреждения дошкольного образования — реализуется в двух формах: консультация и мастер-класс.

Консультации проводились авторами методических пособий для педагогов учреждений дошкольного образования: доктором педагогических наук, профессором Н. С. Старжинской по теме «Обучение грамоте детей в учреждении дошкольного образования»; кандидатом педагогических наук, доцентом Д. Н. Дубининой по теме «Развіццё баларускага маўлення»; кандидатом педагогических наук, доцентом Е. В. Горбатовой по теме «Формирование изобразительного творчества у детей дошкольного возраста»; кандидатом педагогических наук, доцентом О. Н. Анцыпирович по теме «Использование музыкально-дидактических игр в работе с детьми дошкольного возраста»; кандидатом педагогических наук, доцентом Е. А. Рублевской на тему «Современные требования к созданию уголков природы в учреждении дошкольного образования».

Мастер-классы, проводимые преподавателями кафедры методик дошкольного образования, позволили продемонстрировать педагогам авторские методики. Так, старшим преподавателем, которая является членом союза мастеров народного творчества Республики Беларусь и автором пособия для педагогов учреждений дошкольного образования «Гобелен для дошкольников. Основы ручного ткачества» Е. Е. Калошкиной был проведён мастер-класс на тему «Обучение ткачеству детей дошкольного возраста». Мастер-класс на тему «Обучение соломоплетению детей дошкольного возраста» провела старший преподаватель, член союза мастеров народного творчества Республики Беларусь и автор конспектов цикла занятий для педагогов учреждений дошкольного образования «Золото соломки» Е. Л. Папковская. Старшим преподавателем Л. Б. Богданович были показаны мастер-классы на

темы «Использование схематических моделей в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста пере- сказу художественных произведений» и «Использование цветовых ассоциаций в процессе развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста».

Второе направление — проведение на базе учреждения дошкольного образования научно-исследовательской работы преподавателями, дипломниками, магистрантами и аспирантами кафедры. Ведущие специалисты УДО входили в состав временных научных коллективов по выполнению таких научно-исследовательских тем, как «Разработать педагогические технологии физического воспитания детей дошкольного возраста, направленных на формирование здоровья, воспитания субъектности ребёнка в физкультурно-оздоровительной деятельности» (научный руководитель темы — кандидат педагогических наук, доцент В. Н. Шебеко); «Разработать научно-методические аспекты развития речи в учреждениях дошкольного образования с белорусским языком воспитания и обучения» (научный руководитель темы — доктор педагогических наук, профессор Н. С. Старжинская). На базе УДО проводилась экспериментальная работа по таким темам магистерских и кандидатских диссертаций, как, например, «Развитие познавательной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования информационно-коммуникативных технологий» (аспирант Л. В. Шкнай); «Педагогическая поддержка развития музыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста» (магистрант М. Б. Дербенёва) и др.

Третье направление — апробация результатов научно-исследовательской работы. На базе УДО преподаватели апробировали результаты своих исследований по таким научно-исследовательским темам, как «Разработать содержание дошкольного образования и инструментарий для оценки его качества в контексте компетентностного подхода», «Разработать научно-методическое обеспечение образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования», «Формирование инновационной культуры будущего специалиста дошкольного образования». Педагоги УДО также представляли свой передовой опыт в рамках участия в научно-практической конференции студентов и молодых учёных «Гармонизация психофизического и социального развития детей», проводимой на факультете дошкольного образования БГПУ. Статьи были подготовлены педагогами по актуальным проблемам дошкольного образования: «Использование наглядного моделирования в процессе формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста» (С. А. Гавриленко, В. В. Леончик); «Природа родного края как средства формирования патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста» (В. С. Гапонова); «Нетрадиционный подход к обучению плаванию детей дошкольного возраста» (С. В. Кисель); «Развитие классификационных умений у детей старшего дошкольного возраста» (Е. Б. Коледа, В. В. Леончик) и др.

Четвёртое направление — организация и проведение производственных практик студентов факультета дошкольного образования. Студенты дневной и заочной форм получения образования в процессе прохождения практик по специальностям «Дошкольное образование. Физическая культура», «Дошкольное образование. Изобразительное искусство», «Дошкольное образование» имели возможность нарабатывать практический опыт под непосредственным руководством педагогов УДО. Педагоги высшей категории показывали для студентов факультета дошкольного образования мастер-классы по следующим темам: «Организация изобразительной деятельности детей дошкольного возраста» (Н. П. Васильева); «Средства патриотического воспитания детей дошкольного возраста» (Л. П. Дашкевич); «Использование моделирования в работе с детьми дошкольного возраста» (Л. В. Гриб); «Взаимодействие с семьёй детей дошкольного возраста» (Т. М. Юрча); «Использование новых технологий в работе с детьми дошкольного возраста» (В. С. Гапонова); «Организация работы по развитию речи детей дошкольного возраста» (Т. А. Бармина); «Обучение плаванию детей дошкольного возраста» (С. В. Кисель); «Организация работы по физическому воспитанию детей дошкольного возраста» (Е. А. Лойко); «Современные технологии в образовательном процессе детей дошкольного возраста» (Т. Г. Королёва) и др.

Заключение. С результатами интеграции научно-исследовательской и практической деятельности филиала кафедры методик дошкольного образования на базе филиала кафедры имела возможность познакомиться делегация директоров учреждений дошкольного образования, входящих в ассоциацию «Славянский венок». Во время встречи педагоги из Вильнюса, Клайпеды и других городов Литовской Республики высоко оценили работу администрации и педагогов УДО. Результаты встречи делегации на базе филиала кафедры методик дошкольного образования нашли отражение на сайте Министерства образования Республики Беларусь от 20 апреля 2016 года, на сайте БГПУ от 10 апреля 2016 года и в новостях Литвы на русском языке от газеты «Обзор».

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Образовательные стандарты дошкольного образования определяют образовательный процесс как воспитание и обучение, организованное учреждением дошкольного образования в целях освоения воспитанниками содержания образовательной программы дошкольного образования, а систему дошкольного образования — как совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования, где основным компонентом являются участники образовательного процесса (воспитанники, их законные представители, педагогические работники) [1]. Следовательно, воспитатель учреждения дошкольного образования является не только непосредственным участником, организатором образовательного процесса, но и субъектом реализации целей и задач всей системы образования. От того, насколько успешно и полно он реализуется в своей профессиональной деятельности, зависит качество образовательного процесса учреждения дошкольного образования. Следует учитывать то обстоятельство, что молодой специалист — выпускник педагогического колледжа или учреждения высшего образования, — начиная свою трудовую деятельность, как правило, испытывает особые трудности, так как сам находится на стадии адаптации к выбранной профессии.

Основная часть. Проблема профессиональной социализации впервые рассматривается с научной точки зрения на рубеже XIX—XX веков в контексте общей теории социализации. Истоки данной теории заложены в трудах Г. Тарда, считавшего, что основа социальной жизни — усвоение индивидуальными сознаниями существующих верований, понимание желаний других и взаимодействие на этой основе [2, с. 11]. В центре социальной жизни лежит отношение нашего «Я» к другим «Я», их непосредственное взаимное влияние. Основным механизмом такого взаимодействия (или социализации) Г. Тард провозгласил подражание, регулируемое обществом через свои институты — систему образования и воспитания, семью, общественное мнение, а отношение «учитель—ученик» — типовым социальным отношением [3, с. 210].

В современном понимании термин «социализация» имеет несколько значений, его интерпретации у разных авторов не всегда совпадают. Это объясняется тем, что данное понятие является междисциплинарным и наряду с социальной психологией широко используется в социологии, педагогике, социальной педагогике, философии.

В самом общем виде его определяют как влияние среды в целом, которое приобщает индивида к участию в общественной жизни, учит его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей [4, с. 150]. Значительный вклад в развитие теории профессиональной социализации внесли также Т. Парсонс, Н. Смелзер, В. А. Сластёнин, П. Сорокин.

Педагогическая и психологическая наука в своей нынешней тенденции перехода от «знаниевой» к компетентностной парадигме широко изучает вопросы личности и деятельности педагога учреждения дошкольного образования (А. А. Бодалёв, И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина, Е. А. Панько, А. А. Реан). Особое внимание уделяется педагогическому взаимодействию, отношениям педагога и воспитанника (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. А. Реан и др.). Вместе с тем недостаточно изученным остаётся вопрос профессиональной социализации педагога учреждения дошкольного образования. Именно он, как уже отмечалось выше, является основным участником педагогического процесса.

Исследователи В. А. Сластёнин и В. П. Каширин определяют профессиональную социализацию как процесс вхождения человека в профессию и гармонизацию взаимодействия его с профессиональной средой [5, с. 429]. Профессиональная социализация педагога учреждения дошкольного образования представляет процесс, который продолжается в течение всего периода его педагогической деятельности и проходит три основных этапа: профессиональную адаптацию, профессиональную идентификацию, интеграцию в профессиональную среду.

Профессиональной адаптацией называют процесс постепенного вхождения педагога дошкольного образования в должность, приспособление к требованиям и условиям труда, к педагогическому коллективу, к содержанию и особенностям его педагогической деятельности. Период профессиональной адаптации включает в себя принятие новой социальной роли, профессиональных функций, включение в структуру межличностных отношений. Таким образом, молодой специалист сам является объектом социализации и одновременно выполняет социализирующую функцию как педагог, т. е. субъект социализации.

Профессиональная адаптация молодого специалиста — это перманентно идущий процесс, имеющий свою динамику, содержательные и другие особенности. Её успешность зависит от многих обстоятельств, среди которых ведущую роль играют следующие:

1) наличие у специалиста необходимых внутренних предпосылок — соответствующей подготовленности, достаточного уровня адаптивности, мотивации профессиональной деятельности, четких представлений о содержании и условиях этой деятельности;

2) особое внимание самого специалиста, руководителей и трудового коллектива в целом к процессу профессиональной адаптации;

3) осуществление процесса адаптации с учётом особенностей специалиста, закономерностей как самого этого процесса, так и развития социальной среды;

4) специальное психологическое обеспечение этого процесса, основанное на прогнозе его особенностей и оказании специалисту необходимой психологической помощи [5, с. 431].

Начинающий педагог учреждения дошкольного образования сталкивается с необходимостью одновременного решения нескольких задач: осваивать новые элементы деятельности; строить свои отношения с сотрудниками учреждения образования, воспитанниками и их родителями; организовывать образовательный процесс и др. Вследствие этого существенно увеличивается его нагрузка, к тому же нехватка опыта и знаний вызывает психическое напряжение, стресс, что сказывается на качестве образовательного процесса, профессиональной пригодности и в конечном итоге зачастую приводит к разочарованию в выбранной профессии.

Между тем современное общество предъявляет всё более высокие требования к профессиональной компетентности педагога учреждения дошкольного образования. Ведь именно он является первым после родителей воспитателем ребёнка, решает основные задачи по его воспитанию и обучению.

Исследователь Е. А. Панько выделяет следующие функции воспитателя дошкольного образования: охрана и укрепление здоровья детей, формирование основ здорового образа жизни; воспитательная функция; обучающая функция; диагностическая и коррекционная функции; взаимодействие с семьёй и социумом; исследовательская и организационная функции; профессиональное развитие [6, с. 36].

Профессиональная социализация является и процессом накопления определённого педагогического опыта, что обуславливает профессиональное саморазвитие, самообразование, профессиональный и личностный рост молодого педагога учреждения дошкольного образования. При этом профессиональное развитие не может рассматриваться в отрыве от личностного развития, без учёта возрастных, индивидуальных и гендерных особенностей, так как процесс вхождения в педагогическую профессию во многом определяет образ и стиль жизни человека в целом. От того, насколько удовлетворены фундаментальные потребности молодого педагога в самореализации, самоуважении, уважении и признании другими людьми (А. Маслоу), зависит психологическое состояние человека. Психологическое состояние проявляется в общем физиологическом уровне (артериальное давление, частота пульса), когнитивной сфере (логичность мышления, планирование деятельности и т. д.), эмоциональной сфере (положительные или отрицательные переживания), поведенческой сфере (точность выполнения действий), коммуникативной сфере (характер общения с другими людьми). Всё это напрямую воздействует на качество образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Заключение. Современному обществу нужны предприимчивые, самостоятельные, мобильные педагоги, способные к сотрудничеству, активному участию в различных общественно значимых сферах. Увлечённость и удовлетворённость молодого педагога своим трудом существенно определяет и его результаты, выполнение возложенных на него должностных обязанностей. Вот почему в начале работы воспитателя дошкольного образования в новых для него условиях необходимо осуществлять комплексные адаптационные мероприятия, обеспечивающие достижение оптимального соотношения между требованиями, предъявляемыми к его профессиональной деятельности, и их реализацией непосредственно в педагогической деятельности. Очевидна необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной социализации начинающего педагогического работника учреждения дошкольного образования, основанной на тесном взаимодействии учреждений, осуществляющих подготовку воспитателя дошкольного образования и непосредственно учреждений дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.pravo.by>. — Дата доступа: 29.12.2016.
2. *Большакова, А. Н.* Социальная психология для менеджеров : учеб. пособие / А. Н. Большакова. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 348 с.
3. *Чернобай, В. А.* Социальная психология / В. А. Чернобай. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 254 с. — Сер. «Среднее профессиональное образование».
4. *Кон, И. С.* Ребёнок и общество : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. С. Кон. — М. : Академия, 2003. — 336 с.
5. *Сластёнин, В. А.* Психология и педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластёнин, В. П. Каширин. — М. : Академия, 2001. — 480 с.
6. *Панько, Е. А.* Воспитатель дошкольного учреждения : Психология : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Е. А. Панько. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Зор. верасень, 2006. — 264 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В статье рассмотрен вопрос возрождения гувернёрства в Украине как педагогической системы индивидуального обучения и воспитания детей в условиях семьи. Автор убежден, что гувернёрство способно обеспечить индивидуальную траекторию развития, обучения и воспитания личности в современном образовательном пространстве Украины.

Основная часть. Реформирование системы образования в Украине, особенно её дошкольного и начального звеньев в контексте европейской интеграции, обусловлено объективными общественно-политическими и социокультурными изменениями. Они касаются, прежде всего, становления альтернативного образования и придают особое значение гувернёрству как целостной педагогической системе, которая отличается широким спектром видов деятельности, ориентированная на формирование личности ребёнка на основе свободного выбора видов, методов и форм воздействия. Альтернативные образовательные системы возникают как вызов образовательно-воспитательным институтам социума.

В последние годы интерес к исследованию альтернативных форм обучения и воспитания детей вырос как в среде учёных, так и практиков. Свидетельством этого являются научные исследования отечественных и зарубежных учёных, в которых анализируются возможности получения надлежащего образования личностью в условиях современного вариативного образования.

В частности, в трудах Н. Ковалевской, О. Корх-Чербы, Е. Сарапуловой, С. Трошиной рассмотрен исторический аспект деятельности и подготовки домашних педагогов; А. Бардинова, А. Богуш, А. Белый, Л. Безбах, А. Беленькая, А. Ганичева, Е. Савушкина, Е. Петрова, Н. Рогальская, Д. Федоренко раскрывают содержание профессиональной подготовки гувернёров в системе среднего профессионального и высшего образования; К. Вольнец, М. Головки, С. Куприянов, С. Марченко, Р. Охримчук, Л. Пасечник, Н. Савельева, Т. Скорик, С. Теплюк, Т. Тимохина [4], Т. Ткачук, О. Шароватова анализируют различные аспекты профессионально-педагогической деятельности гувернёра в условиях семьи. Все эти публикации свидетельствуют об интересе учёных и практиков к проблеме и в пользу дальнейшего изучения.

Сегодня для украинской образовательной теории и практики важно осознание педагогического потенциала гувернёрства как системы, способной обеспечить индивидуальную траекторию образовательного, воспитательного и личностного развития ребёнка. А это значит, что научно-теоретические и практические разработки проблемы индивидуального обучения и воспитания личности в условиях семьи заслуживают внимания, обобщения накопленного теоретико-практического материала, дальнейшего внедрения в образовательную практику Украины.

Гувернёрство — феномен социальной сферы современного общества, главной характеристикой которого является индивидуализация воспитания и обучения детей в условиях семьи, которое осуществляется специально приглашённым педагогом. Такая деятельность выстраивается на договорной основе, которая предусматривает экономическое соглашение, определения образовательных потребностей субъектов и функциональных обязанностей домашнего педагога и, как результат, передачу отдельных социализирующих функций семьи специалисту-гувернёру. Несмотря на то, что гувернёрство — особая форма домашнего образования и воспитания, оно реализует и общественные цели. Две формы воспитания — семейная и общественная — сосуществуют на протяжении веков, взаимодействуя между собой, и в зависимости от типа общественных отношений развивают определённые стороны и направления социализации личности, формируют культурные установки, нормы и идеалы [1].

Признавая приоритетную роль общественного воспитания и получения образования, в государственных документах чётко определено, что ребёнок, в частности дошкольник, может получить его в дошкольных учебных заведениях независимо от подчинения, типов и форм собственности; в семье или с помощью физических лиц с высокими моральными качествами, которые имеют соответствующее высшее образование, лицензию на право предоставления образовательных услуг в сфере дошкольного образования, физическое состояние здоровья которых позволяет исполнять обязанности педагога. Это обеспечивает положительное решение государственной задачи обязательного дошкольного образования, предоставляет возможности для выбора родителям форм образования и воспитания детей в соответствии с собственными взглядами и является законодательным основанием для функционирования гувернёрства.

Сегодня уже не вызывает сомнения, что гувернёрство вернулось с потребностью в формировании яркой неординарной личности, способной осуществлять дальнейшее продвижение человеческой цивилизации [1]. Вместе с тем оно не относится в полной мере ни к семейной, ни к государственной системе воспитания, ведь, удовлетворяя образовательно-воспитательные запросы отдельной семьи, в целом выполняет государственный образовательный «заказ» — формирует интеллектуальную высоко нравственную личность в семье, обеспечивает дальнейшее морально-интеллектуальное развитие и лицо нации.

Педагогическая ценность гувернёрства заключается, прежде всего, в том, что личностно ориентированный подход позволяет удовлетворить образовательные и социокультурные запросы различных категорий детей разного возраста, используя потенциал совместного проживания в семье. В частности, Е. Савушкина убеждена, что гувернёрство всеобъемлющее и нет ничего, что не могло бы стать содержанием данной формы альтернативного образования, а особая значимость определяется отсутствием жёсткой регламентации деятельности, гуманистическими отношениями участников образовательного процесса [2].

Гувернёрское обучение и воспитание ребёнка, в частности, дошкольного возраста — это образовательная система, которая отвечает следующим требованиям: единство обучения и воспитания, личностно ориентированное комфортное взаимодействие педагога с ребёнком, использование передовых педагогических технологий. Содержание и результаты деятельности гувернёра должны быть адекватными запросам и требованиям общества, образовательных учреждений, родителей и самого ребёнка [2]. Приоритетными функциями его деятельности считаются: создание оптимально комфортных условий для воспитания, обучения и развития ребёнка; налаживание педагогически целесообразных, гармоничных отношений в системе «гувернёр—ребёнок—родители»; приобщение ребёнка к культурным ценностям, физическому труду; формирование духовно-нравственных основ личности, этики поведения в обществе, системы элементарных знаний об окружающем мире; интеллектуальное развитие ребёнка на основе учёта индивидуальных особенностей и уровня развития.

Конкретизация цели деятельности гувернёра с ребёнком происходит на уровне выделения её главных задач. Образовательными задачами являются: формирование положительной мотивации учения, основных учебных умений; развитие потребности в получении знаний, непрерывном образовании; формирование интереса к чтению; развитие творческих сил ребёнка; сенсорно-психическое развитие; формирование непринуждённости поведения; развитие мелкой моторики; расширение словарного запаса, развитие речи. Воспитательными задачами учёные и практики определяют: формирование навыков общения, коммуникабельности, воспитание уважения к старшим, любви к родителям, развитие интереса к профессии родителей, воспитание эмоциональной чувствительности, способности к сопереживанию, готовности проявить гуманное отношение к окружающим, воспитание уважения к личности каждого человека, развитие самостоятельности, стремление преодолевать трудности, физическое развитие [2].

Во взаимодействии гувернёра с ребёнком дошкольного возраста чётко дифференцированы инвариантная и вариативная деятельность, выбор которой определяется особенностями и запросами семьи. Если инвариантная часть охватывает в основном одинаковые для большинства семей требования (физическое развитие ребёнка, организация досуга, овладение навыками самообслуживания, подготовка к школе, формирование представлений об окружающем мире и обществе, развитие морально-этических качеств, формирование навыков культуры поведения), то спектр вариативных видов чрезвычайно широк: от обучения иностранным языкам, музыке, основам изобразительного искусства, танцам до знакомства с приёмами самозащиты, альтернативных систем закалки и физического развития, обучения престижным видам спорта (теннис, фигурное катание, конный спорт), формирование технических навыков, углубленного развития личностных способностей ребёнка [3].

Гувернёр должен дать ребёнку элементарные знания, умения, навыки, которые гарантируют дошкольнику адаптацию к жизни, способность ориентироваться в окружающем мире и обществе. Личностно ориентированный подход как концептуальная основа деятельности гувернёра проявляется в умении создать благоприятную психологическую атмосферу, устанавливать доброжелательное эмоциональное общение с семьёй; благосклонно относиться к ребёнку, чтобы он чувствовал любовь, заботу и защищённость; устанавливать доверительные отношения, атмосферу сотрудничества с малышом как с равным партнёром; видеть возможности и способности ребёнка, создавать ситуации, где бы он мог проявить себя. Гувернёр должен владеть разнообразными методами, приёмами воспитания и использовать их в соответствии с потребностями ребёнка; варьировать умственные и психические нагрузки, подбирать и предложить ребёнку игровые задания разной степени сложности; понимать его интересы, способности, мотивы поведения, возможности [3].

Заключение. Образовательная деятельность современного домашнего наставника имеет двоякий характер: с одной стороны, стремление к европеизации системы подготовки юной личности к жизни, её обновления и совершенствования в соответствии с требованиями времени, а с другой — необходимость сохранения национального своеобразия образования, которое должно формировать не только «гражданина мира», но и национально сознательного человека, который будет обеспечивать рост собственного государства, народа.

Список цитируемых источников

1. Нові форми здобуття дошкільної освіти / автор-упоряд. Л. А. Грицюк, М. І. Каратаєва. — Тернопіль : Мандрівець, 2005. — 256 с.
2. Савушкина, Е. В. Введение в специальность «Гувернёр»: метод. пособие / Е. В. Савушкина. — Рязань, 1999. — 23 с.
3. Сарапулова, Е. Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернёра / Е. Г. Сарапулова. — Київ : МАУП, 2003. — 264 с.
4. Тимохина, Т. В. Содержание и методика образовательной деятельности гувернёра с детьми дошкольного возраста : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Тимохина. — М., 2005. — 246 л.

Н. В. Стадник,
кандидат педагогических наук, доцент
Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Развитие демократического общества в значительной степени зависит от полноты утверждения гуманности в отношениях между людьми. Однако обострение политических, экономических противоречий привело к изменению жизненных ценностей и идеалов, к прагматичности мышления, ухудшению человеческих взаимоотношений. Поэтому возникает необходимость обновления национального образования путем формирования гуманности у подрастающего поколения. В значительной степени решение поставленной задачи зависит от гуманистической направленности деятельности будущих воспитателей дошкольных учреждений, поскольку дошкольный возраст является сенситивным для формирования гуманных отношений у детей.

Стратегические задачи развития современной системы высшего педагогического образования определены целым рядом государственных документов: Конституция Украины, законы Украины «Об образовании», «О высшем образовании», «О дошкольном образовании», Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012—2021 годы, Концепция государственной целевой программы развития дошкольного образования на период до 2017 года. Поставленные в этих документах задачи развития образования требуют решения ряда научных и практических проблем, одной из которых является проблема достижения качественно нового уровня подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у детей дошкольного возраста.

Вопросы межличностных отношений разрабатывали Б. Ананьев, А. Бодалёв, В. Мясищев, А. Петровский, С. Рубинштейн. Роль взаимоотношений в гуманистическом воспитании личности исследовали А. Бойко, И. Бужина, Л. Канишевская, В. Киричэк, Т. Сушенко.

Результаты анализа практики работы по подготовке будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у дошкольников подтверждают, что этому аспекту не уделяется должного внимания. Таким образом, возникает противоречие между традиционной подготовкой будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у детей дошкольного возраста и требованиями общества к выпускникам высших педагогических учебных заведений.

Основная часть. Гуманные отношения — это такой вид взаимодействия с людьми, в ходе которого у них проявляется потребность в проявлении заботы об окружающих, развиваются гуманные чувства (доброжелательность, симпатия, дружелюбие, сострадание, уважение, нетерпимое отношение к грубости и жестокости), которые проявляются в осознанной мотивации, поведении и деятельности в коллективе, в различных ситуациях.

В основе гуманных отношений лежат такие категории, как гуманизм и гуманность. Гуманизм (лат. *humanitas* человеческий, человечный) — философская категория, которая характеризуется как мировосприятие, базирующееся на принципах справедливости, правдивости, объективности, доброжелательности; мировоззренческая позиция, одна из форм общественного сознания, которое влияет на содержание индивидуального сознания). Гуманизм — это готовность помогать другим людям, проявление уважения, соучастия, т. е. качества, без которых невозможно существование человеческого рода [1, с. 56].

Таким образом, гуманизм — это основа системы определённых взглядов на мир. Именно человек выступает системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения, в котором находят отражение разнообразные отношения: к личности, обществу, духовным ценностям, деятельности, миру в целом.

Следовательно, ведущей социально-психологической установкой гуманизма является восхождение к личности, её основная характеристика — человечность, в которой центральное место занимает устремлённость в будущее, стремление к свободной самореализации (Г. Олпорт, А. Маслоу), вера в себя, в возможности достижения «Я-идеального» (К. Роджерс).

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что понятие «готовность к педагогической деятельности» не имеет однозначного толкования. Однако можно констатировать определённое единство взглядов относительно сущности этого понятия:

- готовность — сложное структурное образование, в центре которого находится осознание педагогического труда как главного смысла жизни;
- готовность к педагогической деятельности предусматривает добросовестное и ответственное отношение к педагогической деятельности, стремление выполнять её с позиции творческого подхода, сформированность стойких мотивов профессиональной деятельности, наличие профессиональных знаний, умений и навыков.

Готовность не является врождённым качеством, она формируется и развивается в результате опыта человека, профессионально-педагогической направленности его подготовки к деятельности.

Готовность будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у детей дошкольного возраста понимается нами как личное проявление готовности к самостоятельной педагогической

деятельности, как целостное, устойчивое поликомпонентное образование, которое характеризуется положительной мотивацией, овладением формами и методами формирования гуманных отношений у детей дошкольного возраста; проявлением гуманных качеств будущих воспитателей дошкольных учреждений, их потребности к педагогической рефлексии.

Обоснованы критерии, соответствующие показатели готовности будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у дошкольников: ценностно-мотивационный, в качестве показателей которого выступают: ценностное отношение к проблеме формирования гуманных отношений у детей дошкольного возраста, желание выполнять данную деятельность; отношение к человеку как к наивысшей ценности, наличие гуманных качеств (доброжелательности, способности к эмпатии, человечности, доверии, бескорыстии, терпимости); когнитивный (понимание сущности понятий «гуманные отношения», «гуманные качества»); операционный (владение формами и методами формирования гуманных отношений у дошкольников; умение осуществлять педагогическое общение); рефлексивный (анализ осуществления процесса формирования гуманных отношений у дошкольников; самооценка, уверенность в собственных силах).

Определение уровней готовности будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у детей дошкольного возраста осуществлялось в процессе констатирующего этапа эксперимента. Готовность будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у детей дошкольного возраста — сложное интегративное образование для исследования, которого нет в универсальной методике, поэтому в ходе опытно-экспериментальной работы был применён комплекс специальных методик, с помощью которых измерялись отдельные компоненты этого качества: опрос, анкетирование (авторская анкета), анкета «Нравитесь ли Вы людям?» (методика А. Маркова) [2, с. 137—138]; ранжирование, педагогические наблюдения; тестирование: изучение профессиональной позиции «ХиМ» («хочу и могу») (авторы А. Бадак, Е. Кившик) [3, с. 116], «Ваши эмпатические способности» (В. Бойко) [2, с. 137—138].

Учитывая результаты диагностики в соответствии с определёнными критериями, было обозначено три уровня готовности будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у детей дошкольного возраста: высокий — 28,2%, средний — 42,8%, низкий — 29,0%.

Заключение. Результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют утверждать, что большая часть будущих воспитателей дошкольных учреждений не владеет достаточными знаниями по вопросам формирования гуманных отношений у дошкольников, испытывает значительные трудности в выборе форм и методов формирования гуманных отношений у детей дошкольного возраста.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствует о необходимости разработки и реализации структурно-функциональной модели подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у дошкольников; усилению внимания к теоретическому обоснованию и экспериментальной проверке педагогических условий подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию гуманных отношений у детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Бужина, I. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів / I. В. Бужина. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. — 338 с.
2. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания : учеб. пособие для школ психологов / О. В. Лишин ; под ред. Д. Й. Фельдштейна. — М. : Ин-т практ. психологии, 1997. — 256 с.
3. Пазухина, С. В. Педагогическая успешность : диагностика и развитие профессионального сознания учителя : учеб. пособие / С. В. Пазухина. — СПб. : Речь, 2007. — 224 с.

УДК 373

Н. М. Сухинина

Волковысский колледж учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Волковыск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧАЩИМИСЯ КОЛЛЕДЖА ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Проблема развития социально-коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста — важная социальная и психолого-педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные вопросы общества и образования. В условиях социально-экономических изменений перед образованием поставлена задача не просто сформировать у воспитанников определённый уровень представлений и умений по основным направлениям

развития, но и обеспечить способность и готовность жить в современном обществе, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и решать жизненные проблемы [1, с. 75].

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития нашего общества на основе более эффективного использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает переход на компетентностное образование. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время ведётся активная разработка компетентностного подхода в образовании, обосновывается выбор ключевых компетенций, исследуются пути реализации указанного подхода на практике. Считается, что базовыми для формирования личности, востребованной современным обществом, являются социальные компетенции. Именно они способствуют как успешной самореализации и самообучению выпускника учреждения образования всю дальнейшую жизнь, так и наиболее полной реализации его потенциала на благо общества [1, с. 82].

Но комплекс проблем, связанный с разработкой компетентностного образования, в том числе формирования социальной компетентности, решается в основном для высшего и общего образования. В дошкольном образовании лишь частично используется компетентностный подход как основной. В научных работах А. Г. Гогобиридзе, Т. В. Ермоловой, Ю. А. Лебедева, Л. В. Трубайчук, Р. М. Чумичёвой вопросы формирования социальной компетентности дошкольника разрабатываются, но недостаточно активно, что и обуславливает актуальность исследования.

Основная часть. Учебной программой по дисциплине «Педагогика» Волковысского колледжа учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль» в разделе «Формирование личности и социального поведения ребёнка» предусмотрено изучение вопросов формирования основ гражданственности и правовой культуры у воспитанников учреждений дошкольного образования, воспитания их в духе мира и гражданственности. После теоретического изучения данной темы в рамках подготовки к семинару-практикуму «Обсуждение инновационного опыта воспитания основ гражданственности и правовой культуры у дошкольников» учащиеся специальности «Дошкольное образование» провели исследование по изучению теоретических и методологических основ формирования социально-коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста через использование интерактивных игр. Исследовательская работа осуществлялась в рамках практики «Наблюдения и пробные занятия».

Целью констатирующего этапа было определение уровня сформированности у дошкольников гражданских качеств личности. Использовался опрос по выявлению уровня представлений детей среднего дошкольного возраста о традициях родной культуры и её реалиях. В ходе проведения исследовательской работы было запланировано предложить детям ответить на пять вопросов, касающихся их представлений о том, что такое традиция, как ребёнок её понимает, может ли назвать те, которые приняты в его семье и ближайшем окружении.

В исследовании были определены показатели и уровни усвоения традиций народа для детей среднего дошкольного возраста. Исходные критерии определялись наличием представлений о традициях, интереса к ним и реализацией имеющихся представлений в самостоятельной деятельности. Согласно вышеуказанным критериям и показателям, были выделены уровни усвоения дошкольниками традиций народа: высокий, средний, низкий. Во время проведения тематических бесед с детьми о традициях народа, изучения особенностей проявления традиций в самостоятельной деятельности были получены следующие результаты:

– средняя «А» группа (экспериментальная) — 25% опрошенных детей имеют полное представление о традициях народа, его культуре; 54% частично владеют знаниями по этому вопросу; 21% дошкольников имеют низкий уровень представлений;

– средняя «Б» группа (контрольная) — 27% опрошенных детей имеют полное представление о традициях народа, его культуре; 45% частично владеют знаниями по этому вопросу; 18% имеют низкий уровень представлений.

Результаты оказались примерно одинаковыми.

На формирующем этапе исследования образовательная работа с детьми осуществлялась по двум направлениям:

1) в контрольной средней «Б» группе в целях формирования представлений детей в области гражданского воспитания использовались традиционные методы и приёмы обучения (беседы, чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций, занятия и др.);

– в средней «А» группе учащимися использовались следующие интерактивные формы работы с дошкольниками, предполагающие формирование гражданских качеств личности: «Работа в парах и малых группах». Цель — выработка навыков сотрудничества в ситуации камерного общения, формирование умения согласовывать позиции; «Хоровод». Цель — формирование начальных навыков произвольного поведения у детей; «Цепочка». Цель — формирование у детей дошкольного возраста умения работать в команде; «Карусель». Цель — формирование нравственно-волевых качеств (взаимопомощь, взаимовыручка); «Интервью». Цель — активное развитие диалогической речи, которая побуждает их к взаимодействию «взрослый—ребёнок», «ребёнок—ребёнок»; «Аквариум» — форма диалога, когда дошкольники обсуждают проблему «перед лицом общественности»; «Большой круг» позволяет каждому ребёнку высказываться и развивать навыки общения, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы из полученной информации и решать поставленную задачу.

Выбрав интерактивный метод, учащиеся строго соблюдали его основные принципы:

– свободы выбора — право выбора любого субъекта деятельности, которое предоставляется во всём: и в выборе форм, и в возможности представить собственную точку зрения;

- открытости — не только давать знания, но и показывать их границы, ставить детей перед проблемами, решение которых лежит за пределами исследуемого вопроса;
- деятельности — обучение идёт через опыт, создавать условия для исследования границ применения полученных знаний;
- идеальности — предоставление возможности дальнейшего взаимодействия и взаимообогащения новой информацией в педагогическом процессе;
- обратной связи — регулярно контролировать процесс обучения с помощью развитой системы обратной связи: подводить итоги дня, оценивать проведение занятия, вводить в обучение возможность вопроса обсуждения самого процесса обучения [2, с. 23].

На заключительном этапе исследования учащимися было проведено контрольное диагностирование уровня сформированности гражданственности у тех же воспитанников средней «А» и средней «Б» групп.

В качестве основных методов диагностирования были взяты: методика «Продолжи предложение» (Гражданин — это..., моя Родина — самая...); беседа на тему «Наша родина» (по вопросам констатирующего этапа исследования); составление описательного рассказа на тему «Моя Родина — Беларусь».

Контрольная оценка показала, что после проведённой работы уровень сформированности гражданских качеств заметно изменился в средней «А» группе: средний уровень показали 42% детей, а высокого уровня сформированности гражданственности достигли 45% дошкольников. Количество детей с высоким уровнем возросло на 23%, со средним — на 8%, детей с низким уровнем сформированности представлений о своей Родине нет.

В контрольной средней «Б» группе результаты оказались значительно ниже: низкий уровень осведомлённости прослеживался у 9% детей, высокий — у 32%. Немного снизилось количество детей со средним уровнем представлений — 49%. Количество детей с высоким уровнем возросло всего лишь на 5%, со средним — на 6%. С низким уровнем сформированности представлений о своей Родине осталось 9% детей (на 9% меньше, чем на первом этапе исследования).

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования интерактивных методов работы в гражданском воспитании детей дошкольного возраста: интерактивные игры дают ребёнку прекрасный опыт общения, развивают его социально-коммуникативные навыки, формируют коммуникативные компетенции, подготавливают его к социализации, создают условия для принятия самостоятельных решений.

Заключение. Проведение учащимися исследования по изучению основ формирования социально-коммуникативных компетенций дошкольников способствовало повышению уровня теоретических и практических компетенций учащихся в вопросах использования интерактивных форм работы в образовательном процессе учреждения дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Бабаева, Т. И. Общение ребёнка со сверстниками как пространство социального развития старших дошкольников / Т. И. Бабаева, Л. С. Римашевская // Дет. сад : теория и практика. — 2011. — № 1. — С. 74—85.
2. Попова, Л. А. Интерактивные формы работы с детьми дошкольного возраста : учеб.-метод. комплекс / Л. А. Попова. — Ставрополь, 2012. — 125 с.

УДК 372.4

Л. Г. Тарусова,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

СОСТАВ И СТРУКТУРА СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Обеспечение качества дошкольного образования воспитанников рассматривается как приоритетное направление функционирования и развития системы дошкольного образования. Актуальным направлением выступает разработка национальной системы оценки качества дошкольного образования в аспекте гармонизации внутривидовых механизмов и проведения международных сравнительных исследований. Национальная система оценки качества может быть развёрнута на республиканском, региональном, учрежденческом уровнях и уровне образовательного процесса.

Основная часть. Рассмотрим структуру и состав системы оценки качества дошкольного образования на уровне образовательного процесса. Определение критериев качества образовательного процесса будет напрямую зависеть от принятой в данной культуре парадигме дошкольного образования. В науке существуют как минимум два подхода в понимании роли и места дошкольного детства: традиционный (авторитарный, знаниевый), рассматривающий дошкольное детство как этап подготовки детей к школе, главным назначением которого является пере-

дача дошкольникам знаний, умения и навыков, и гуманистический, личностно ориентированный, предполагающий создание условий для развития личности ребёнка.

Следует отметить, что для понимания качества образовательного процесса и его результатов важным являются не результаты детского развития, а качество процессов и условий, в которых каждый ребёнок получает максимум возможностей для своего развития. Если соответствие потребностям, запросам, целям различных субъектов образования составляет внешний компонент качества образования (насколько оно нужно, необходимо, насколько оно влияет на общество), то соответствие различным нормам и стандартам чаще всего фиксирует внутренний компонент, включающий такие традиционные показатели, как уровень квалификации педагогов, научно-методическая обеспеченность, оснащённость предметно-пространственной среды.

С учётом специфики образовательного процесса в дошкольном учреждении нами выделены компоненты, отражающие входы на уровне образовательного процесса. Оценка качества образовательного процесса потребует выявления группы нормативных требований, отражающих стандарты и нормы деятельности: образовательные стандарты дошкольного образования, учебно-программная документация дошкольного образования, другие нормативные правовые акты и технические нормативные правовые акты в области организации образовательного процесса. Кроме того, важным входом при организации оценки качества образовательного процесса будет выявление данных о запросах, ожиданиях потребителей, идеалах, ценностях общества, зафиксированных в культуре. Ещё одним важным элементом для оценки качества образовательного процесса является образовательная политика в области дошкольного образования, зафиксированная в стратегических документах развития дошкольного образования. Образовательный процесс, ориентированный на ребёнка, будет в обязательном порядке строиться с учётом актуального уровня развития детей, информация о котором может быть доступна экспертам в области качества.

Результаты и эффекты дошкольного образования в значительной степени определяются совокупностью образовательных целей и лежащих в их основе ценностей. Один из смыслов использования понятия качества — введение самих целей и ценностей образования в разряд обсуждаемых, обосновываемых, оцениваемых свойств.

Целями оценки качества дошкольного образования на уровне образовательной программы могут выступать: установление меры соответствия образовательного процесса требованиям образовательных стандартов и учебной программы, выявление динамики индивидуальных показателей развития ребёнка в целях оптимизации психолого-педагогических условий его воспитания и обучения, выявление меры соответствия ресурсного обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, уровня удовлетворённости потребителей качеством образовательного процесса, выявление «точек роста» и определение возможных перспектив развития образовательного процесса.

Образовательный процесс в учреждении дошкольного образования как объект оценки представляет собой многокомпонентную структуру, включающую такие подпроцессы, как обучение, воспитание, здоровьесбережение, досмотр и уход, оценка которых может осуществляться на уровнях учебной программы в целом, направления развития личности, образовательной области, компонента образовательной области, отдельных элементов образовательного процесса (занятие, игра, прогулка и т. п.). Кроме того, важной представляется оценка образовательного процесса на этапах его планирования (планирование целей, которые выступают в качестве нормы при оценке результатов; содержания, методик и технологий), реализации (непосредственного взаимодействия педагога и детей, видов активности детей), оценки результатов (оценивание динамики детского развития на основании поставленных целей или стандартизированного наблюдения педагогов, работающих с детьми, как основного метода (инструменты непрямого (косвенного) оценивания).

В качестве объекта оценки качества образовательного процесса будут выступать условия реализации (предметно-пространственная и игровая среда, научно-методическое обеспечение, профессиональная компетентность кадров, морально-психологический микроклимат, комплекс оценочно-измерительных материалов, взаимодействие с родителями и социумом, финансовые затраты на образовательный процесс). Удовлетворённость родителей качеством образовательного процесса является ещё одним объектом оценки. Предоставление дополнительных образовательных услуг сверх базового компонента, гибких по форме, времени и месту моделей образовательного процесса с учётом вариативных запросов семьи, включение родителей в образовательный процесс. Предоставление информации о качестве образовательного процесса и направлениях его совершенствования могут стать факторами, обеспечивающими реализацию такого принципа в системах менеджмента качества, как ориентация на потребителя.

Важным элементом в системе оценки качества дошкольного образования является выделение субъектов оценки качества. Для системы оценки качества дошкольного образования характерной особенностью является полисубъектность оценки. Следует отметить, что качество дошкольного образования из объекта, который подвергался только внутрисистемной институциональной оценке со стороны организационных структур системы дошкольного образования, всё в большей степени превращается в объект, который связан с удовлетворением запросов, требований, ожиданий внешнего и внутреннего потребителя. Оценка качества дошкольного образования начинает носить дуальный характер, которая осуществляется путём установления его соответствия как требованиям, стандартам, нормативам деятельности, которые зафиксированы в соответствующих нормативных правовых документах, так и дифференцированным и достаточно вариативным запросам родителей, активных социальных групп, имеющих интересы в области дошкольного образования.

Среди субъектов оценки качества дошкольного образования нами выделены субъекты, осуществляющие формальную оценку качества образовательного процесса, которая, как правило, носит внутрисистемный характер. Такими субъектами являются органы управления образованием, структуры государственного контроля, руководители учреждений дошкольного образования, коллегиальные органы управления учреждением дошкольного образо-

вания (совет учреждения образования, педагогический совет, попечительский совет), педагоги и специалисты учреждения дошкольного образования.

Субъектами формальной внешней оценки качества дошкольного образования выступают государственные структуры, органы законодательной и исполнительной власти. Интересы государства здесь понимаются в связи с его ответственностью за реализацию конституционных прав граждан, социальную стабильность и другие общенациональные потребности, связанных с дошкольным образованием.

Субъектами неформальной оценки качества дошкольного образования выступают лица, организации, сообщества, прямо или косвенно заинтересованные в результатах деятельности системы дошкольного образования или её отдельных подсистем: семья, учреждения общего среднего образования, общественность, независимые эксперты, исследователи, средства массовой информации.

Полисубъектность оценки качества дошкольного образования потребует определения механизмов согласования представлений субъектов внешней и внутренней оценки о качестве дошкольного образования, его нормах, разработках и применении научно обоснованного, стандартизированного и технологического инструментария оценки в соответствии с целевыми и ценностными характеристиками дошкольного образования, зафиксированными в культуре (бытовая культура, научная культура, профессиональная педагогическая культура, управленческая культура, культура и традиции семейного воспитания).

Оценка качества дошкольного образования представляет собой довольно сложную систему, в которой используется множество процедур и инструментов, причем эти инструменты и процедуры используются разными субъектами, вовлеченными в процесс, а также для решения разных, дополняющих друг друга целей и задач. Такая постановка вопроса создаёт необходимость диалога между разными субъектами и позициями, что, очевидно, потребует создания комплексного инструмента для оценки качества образовательного процесса, не исключающего использование частных инструментов, исходя из целей исследования.

Ведущими функциями системы оценки качества дошкольного образования являются: информационная, исследовательская, сравнительная и прогностическая. Системы оценки качества должны носить исследовательский характер, совмещая диагностику, контроль и одновременно прогнозирование, определение направлений модернизации или инновационной трансформации образовательного процесса в целях его постоянного совершенствования. Отсюда выводится принцип приоритета исследовательской, прогностической функции системы оценки качества образования.

Результаты оценки качества дошкольного образования должны быть документально оформлены и представлены заинтересованным сторонам в виде записей (документов, в которых фиксируются данные о ходе процесса и выполнении установленных требований к качеству). На уровне образовательного процесса мы выделили следующие виды записей по результатам внутренней и внешней оценки. К записям по результатам внутренней оценки мы отнесли материалы по самоконтролю, анализ образовательного процесса со стороны руководства; справки по результатам внутреннего контроля, программу поддержания качества (комплекс мер совершенствования качества образовательного процесса за счёт нормирования образовательного процесса, модернизации образовательного процесса на основе внедрения инноваций, трансформации и развития образовательного процесса на основе регулирования и приведения образовательной практики в соответствие с инновационными научными идеями и концепциями), протоколы внутреннего аудита, отчеты педагогов по результативности образовательного процесса, материалы психолого-педагогической диагностики, материалы мониторинга удовлетворенности родителей качеством образовательного процесса. К записям по результатам внешней оценки были отнесены: справки по результатам внешнего контроля, экспертные заключения.

Охарактеризовав оценку качества дошкольного образования как процессную модель, дадим характеристику её временной структуры в последовательности разворачивания этапов деятельности по оценке качества дошкольного образования. На первом этапе будет осуществляться нормативно-правовое оформление правил деятельности всех субъектов и организационных структур, осуществляющих деятельность по оценке качества дошкольного образования, определять их права, обязанности и ответственность, требования к их квалификации в соответствии с целями оценки. Целями второго этапа будут подготовка исследования по оценке качества дошкольного образования, отбор инструментария для сбора информации на основе стандартизированных критериев и показателей качества дошкольного образования и/или научно-методическое обеспечение разработки дополнительных критериев и показателей в соответствии с целями оценки. Деятельность на третьем этапе будет направлена на сбор данных о состоянии качества дошкольного образования на республиканском, региональном, учрежденческом уровнях. Обработка информации, её анализ и интерпретация будут осуществлены на четвертом этапе. Важной особенностью этого этапа является реализация экспертно-аналитических функций, оформление результатов оценки качества дошкольного образования в документы, содержащие достоверную информацию о качестве дошкольного образования и его отдельных подсистем для информирования потребителей образовательных услуг и заинтересованных сторон.

Заключительным этапом будет выступать принятие управленческих решений по постоянному совершенствованию качества дошкольного образования. Важным для этого этапа является включение в принятие решений относительно качества дошкольного образования родителей и общественно активных групп социума, заинтересованных в качестве дошкольного образования для определения степени согласованности запросов и ожиданий потребителей и управленческих решений, принимаемых формальными структурами дошкольного образования.

Отметим, что управленческие решения в системе оценки качества дошкольного образования могут быть направлены на корректировку образовательного процесса в целом или в конкретных группах учреждения дошкольного образования в соответствии с нормативными требованиями, на фиксацию «точек роста» и возможных направ-

лений инновационного развития образовательного процесса, на корректировку самой системы оценивания качества (критериев, методов, процедур оценивания).

С точки зрения методологии проектирования системы оценки качества дошкольного образования и её функционирования как последовательно выполняемых этапов по исследованию качества и одновременно его контролю можно, моделируя систему оценки качества дошкольного образования, выделять уровни оценки качества, соответствующие разным по масштабам временным циклам и разным уровням постановки целей и соответствующего оценивания:

– стратегический — интерпретация результатов оценки качества образовательного процесса с позиции прогнозов развития дошкольного образования на перспективу и оценка его отсроченных результатов с позиции того, что будет характеризовать социокультурную и образовательную ситуацию развития дошкольников в близкой и дальней перспективе;

– тактический — установление меры соответствия образовательного процесса и его условий требованиям, зафиксированным в стандартах и нормативных правовых актах, ожиданиям и запросам потребителей;

– оперативный — установление обратной связи при реализации образовательного процесса и рефлексия динамики детского развития в конкретном фрагменте образовательного процесса в течение дня или недели.

Заключение. Документально зафиксированные результаты оценки качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования позволят сформировать базу объективных и достоверных данных для принятия профессиональных управленческих решений по постоянному улучшению качества образовательного процесса, представить потребителям и заинтересованным сторонам информацию о качестве образовательного процесса, обеспечить гарантии на получение качественного дошкольного образования.

УДК 378.091.21:39

О. М. Ткаченко,

доктор педагогических наук, профессор

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, г. Кропивницкий, Украина

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Реализация идей компетентного подхода в образовании в условиях динамического поликультурного общества актуализирует проблему становления педагога, способного осмыслить закономерности социализации личности с учётом традиций и трансформаций социокультурного пространства, учитывать в своём профессиональном творчестве ценности народной педагогической культуры, интерпретировать поведение воспитанников как носителей определённой этнической культуры, эффективно организовывать общение с их родителями, сторонниками различных традиционных педагогических позиций. Подготовка такого специалиста предполагает формирование у него этнопедагогической компетентности.

Компетентный подход в образовании, его основные категории изучали В. И. Байденко, А. Г. Бермус, Е. И. Пометун, А. Я. Савченко, А. В. Хуторской. Сущность и структуру профессиональной компетентности педагога рассматривали в своих трудах Н. В. Гузий, А. А. Деркач, И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Дж. Равен, В. А. Сластенин, Дж. Стернберг. Особенности организации процесса формирования разных видов этого профессионального образования исследовали О. Б. Бигыч, И. А. Зимняя, Н. В. Кичук, С. А. Раков, Л. Л. Хоружа и другие учёные. Традиции социализации детей у разных народов, ценности этнопедагогике описаны Г. Н. Волковым, А. Э. Измайловым, И. С. Коном, М. Мид, В. А. Мосиященко, Л. В. Ракавой, К. И. Салимовой, М. Г. Стельмаховичем, Е. И. Сявавко, М. А. Хайрулдиновым. Проблемы этнопедагогической культуры учителя изучали В. С. Болбас, В. А. Николаев, М. Г. Харитонов. Содержание этнокультурной компетентности воспитателя дошкольного заведения изучала Н. В. Лысенко. Анализ научной литературы и педагогической практики свидетельствует, что богатый народно-педагогический опыт социализации и воспитания личности, его сохранение на уровне стереотипов поведения взрослых, к сожалению, часто не осмысливаются должным образом специалистами в области дошкольного образования и не учитываются на уровне формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, что и обусловило обращение к этой проблеме в данной статье.

Целью и задачами этой статьи является определение сущности, структуры и содержания этнопедагогической компетентности, её значения для становления специалиста в области дошкольного образования.

Основная часть. В современной науке констатируется интерес учёных Великобритании, Испании, Китая, Германии, Новой Зеландии, Норвегии, Франции, Японии и других стран к проблемам народной педагогики. Изучение и возрождение воспитательных традиций у разных народов приобретает популярность как фактор стабилизации межнациональных отношений, источник формирования межэтнической толерантности, экологического и валеологического воспитания, способ повышения профессиональной компетентности учителей и воспитателей.

Учёные всё чаще поднимают проблемы подготовки будущих педагогов в поликультурном обществе, формирования у них этнокультурной, межкультурной, социокультурной компетентностей. Анализ научных педагогических исследований в области этнопедагогики, традиций воспитания у разных народов, этнопедагогических аспектов содержания общего и педагогического образования, этносоциальной структуры современного общества выступает основой для разработки проблемы формирования этнопедагогической компетентности будущих воспитателей.

Этнопедагогическую компетентность педагога мы трактуем как вид педагогической компетентности, представляющий собой динамическое личностное образование специалиста в области образования, которое предполагает овладение педагога системой этнопедагогических знаний, умений и навыков квалифицированной обработки достояний мировой народной педагогической культуры, учёта актуальности отдельных её элементов в процессе осмысления педагогической теории и организации современной педагогической практики, что даёт возможность специалисту реализовать гуманистический подход в своей профессиональной деятельности и оптимально проявить свой творческий потенциал [1].

Сложность этнопедагогической компетентности как педагогического феномена обуславливает выделение её структурных составляющих, содержание которых определяется личностной сущностью этнопедагогической компетентности. Так, этнопедагогическая компетентность воспитателя представлена совокупностью основных структурных компонентов: когнитивного, основанного на предметных, общекультурных, познавательных, рефлексивных, исследовательских компетенциях и компетенциях в области информационных и коммуникационных технологий (проявляется в системе этнопедагогических знаний, педагогическом мышлении, профессиональном сознании, профессиональном менталитете, в том числе этнопедагогическом, этнопедагогическом творчестве); мотивационно-ценностного, который объединяет систему ценностей, отношений, убеждений (реализуется в этнопедагогических ценностях, ценностных ориентациях, потребностях, мотивах, ценностном отношении к этнопедагогической информации и установках на её восприятие, профессиональных педагогических позициях, интересе к этнопедагогической деятельности, стремлении к самообразованию в области этнопедагогики); операционно-технологического, который основан на методических, организационных, операционных, коммуникативных, диагностических, инновационных, исследовательских, менеджерских компетенциях (проявляется в системе этнокультурных, практических этнопедагогических, технологических, коммуникативных, информационных умениях, опыте этнопедагогической деятельности); индивидуально-личностного, который объединяет специальные, аутопсихологические, индивидуальные, личностные, диагностические компетенции (реализуется в профессиональной «Я-концепции», профессиональности психических процессов, способности к саморегуляции, педагогическому творчеству, рефлексивности, эмпатийности, культурной самоидентификации) компонентов. Поверхностный анализ элементов различных компонентов этнопедагогической компетентности свидетельствует об их взаимозависимости и взаимопроникновении.

Этнопедагогическая компетентность в её модельном представлении содержит несколько разнопорядковых блоков компетенций, которые можно назвать базовыми, предпосылочными и специальными. Базовые соответствуют интеллектуально обеспечивающему блоку этнопедагогической компетентности. Предпосылочные — общекультурные, в том числе и этнокультурные (знания истории, основ этнической истории, экономической географии, этнической географии, философии, этики, эстетики, культурологии; владение родным литературным и диалектным языками, иностранными языками на уровне разных форм общения), общепрофессиональные (педагогические (как результат овладения общими основами педагогики, дидактикой, теорией воспитания), психологические (основанные на знаниях общей психологии, возрастной психологии, социальной психологии, этнопсихологии)) и личностные (развитие профессиональных способностей, обогащение качеств личности соответственно профессиональной направленности). Специальные — этнопедагогические знания, этнопедагогические умения, навыки этнопедагогической деятельности, определённое отношение к этнопедагогической информации и этнопедагогической деятельности, качества личности, способствующие эффективной этнопедагогической деятельности.

Содержание и структура этнопедагогической компетентности воспитателя обусловлены её связями с общей, педагогической и этнопедагогической культурой. Структурно-функциональный анализ этнопедагогической компетентности свидетельствует, что функциональная её плоскость раскрывает систему и компоненты с позиции функционального содержания как автономные подсистемы в структуре более масштабных систем. Сформированность педагога как субъекта видов педагогической деятельности служит основой для определённых видов профессиональной, в том числе и этнопедагогической, компетентности педагога. Функциональную систему этнопедагогической компетентности учителя-воспитателя составляют компоненты, которые соответствуют разным сферам функций педагогической, в том числе и этнопедагогической, культуры, о которых писал И. Ф. Исаев, — гносеологической, гуманистической, коммуникативной, учебной, воспитательной, нормативной, информационной [2, с. 95—102].

Разноплановый анализ народного педагогического опыта, его сопоставление с основными задачами этнопедагогики как науки подтверждают мысль о том, что этнопедагогическая компетентность воспитателя демонстрирует уровень овладения им народной педагогической культуры. Составные народной педагогики определяют содержание данной компетентности, которое предполагает овладение педагогом системой знаний про этнос, народные взгляды на ребёнка, возрастную периодизацию, семью и особенности семейного воспитания детей, цель, задачи, принципы, правила, методы, средства, приемы, формы обучения и воспитания; особенности воспитания патриота-рыцаря и формирование у детей нацеленности на общечеловеческое и национальное; педагогику народного календаря и специфику воспитания средствами разных видов народного искусства; народные взгляды на идеалы воспитателя, его обязанности перед детьми.

Содержание этнопедагогической компетентности воспитателя дошкольного учреждения определяется и спецификой его профессиональной деятельности. Так, в контексте игровых компетенций воспитатель должен знать народные игры, их историю, традиции организации, народные способы распределения ролей, быть способным петь, танцевать, проявлять актерские способности, применять народные игры в целях развития психических процессов, речи, разных видов одаренности ребёнка. Действия воспитателя на занятиях, прогулках, в процессе оформления игрового пространства ориентируют его на овладение декоративно-прикладным искусством, предполагают приобщение к художественно-творческой деятельности с использованием средств выразительности разных видов народного искусства.

Заключение. Этнопедагогическая компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности специалиста в области дошкольного образования. Содержание этого вида педагогической компетентности имеет как общие черты, так и специфические, связанные с профессиональной деятельностью воспитателя дошкольного образования. Определение сущности, структуры и содержания этнопедагогической компетентности выступает основой для формирования этого вида профессиональной компетентности у будущих специалистов в области дошкольного образования.

Список используемых источников

1. Ткаченко, О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. М. Ткаченко ; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. — Черкаси, 2013. — 42 с.
2. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2002. — 208 с.

УДК 37.01

В. В. Толмачёва,

кандидат педагогических наук, доцент

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

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Рассматривая проблемы здоровьесбережения субъектов образовательного процесса, вопросы, связанные со здоровьем педагога, часто остаются без внимания со стороны учёных. В то время как здоровый педагог характеризуется высокой работоспособностью, умением гибко и мобильно реагировать на изменяющуюся ситуацию, выдвигать творческие идеи и их реализовывать в образовательном процессе.

Если проанализировать нормативные документы, определяющие всю образовательную деятельность на каждой степени образования, то можно отметить следующие аспекты. Так, Закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» в качестве ключевых принципов образования отмечает гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека (п. 1 ст. 3,) [1]. Анализируя Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 4 декабря 2015 года, можно отметить, что в качестве одного из ключевых направлений педагогической деятельности будущего педагога (уровень «бакалавриат») отмечается «...обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса» [2]. Текст Профессионального стандарта педагога, утверждённого приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н, в рамках воспитательной и развивающей деятельности также включает в себя требование к педагогу, способному формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни [3]. Таким образом, общей тенденцией является то обстоятельство, что во время образовательно-воспитательного процесса предпочтение отдаётся вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся, нежели педагогов (С. Г. Сериков, В. М. Чимаров, О. В. Кисель). Однако педагог, не имеющий у себя сформированных ценностных установок на здоровьесбережение, не может привить основы культуры здоровья своим воспитанникам.

Взгляды учёных на сущность здоровья, его виды и содержание значительно изменились за последние десятилетия. Достаточно известным определением здоровья является термин, предложенный Всемирной организацией здравоохранения: здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Основная часть. Согласно «новой концепции», онтологическая сущность здоровья характеризуется на основе адаптивных возможностей организма. Согласно позиции З. И. Тюмасевой, здоровьем динамической самоорганизующейся системы называется динамическое равновесие эндогемеостаза (внутреннего гомеостаза) и экзогемеостаза (внешнего гомеостаза) этой системы. А поскольку гомеостазом динамической системы называется динамическое равновесие её, и надсистемами её, и к тому же системный подход предполагает сущностную взаимосвязь

конкретной системы с её надсистемой (внешней средой) и полным набором её подсистем (внутренней средой), то здоровье динамической системы представляется как гомеостаз между эндогомеостазом и экзогомеостазом [4].

Исследователь Т. Ф. Орехова трактует здоровье как единство потенциала, заложенного в индивидах от природы, и тех достижений, которые являются результатом их собственной деятельности. Это положение даёт основание отнести здоровье и к педагогическим категориям. При этом здоровьесбережение может трактоваться не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как форма развития имеющихся психофизиологических возможностей для более полного раскрытия профессиональных и личностных ресурсов человека.

Под здоровьесбережением обычно понимают систему мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса (как воспитанников и обучающихся, так и педагогов). Здоровьесбережение в образовательном пространстве — это процесс сохранения и укрепления здоровья, направленный на преобразование интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, повышение ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих на основе осознания человеком личной ответственности.

В последнее время исследования проблемы сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса значительно активизировались благодаря работам В. Ф. Базарного, Л. П. Вашлаевой, Л. Е. Борисовой, В. З. Когана, Н. В. Третьяковой, Л. М. Сураевой, С. Н. Лопаревой, О. В. Морозова, С. Г. Палий, Н. К. Смирнова, А. Г. Трушкина. Вопросы здоровьесбережения педагогов рассматриваются с позиций междисциплинарного подхода в работах Э. М. Казина, Н. Н. Малярчук, Л. М. Митиной [5; 6].

Успешность педагогической деятельности во многом зависит не только от того, как человек умеет управлять своим поведением, поступками, высказываниями, эмоциями и чувствами, но и от состояния физического и социального благополучия. Всё это оказывает влияние на успешность взаимодействия педагога и всех участников образовательного процесса и обуславливает актуальность обозначенной темы [7].

Профессиональная деятельность педагога сферы дошкольного образования характеризуется огромной нагрузкой, в первую очередь, на психоэмоциональную сферу. Большая часть рабочего дня протекает в напряженной обстановке: эмоционально насыщенная деятельность, постоянная концентрация внимания, повышенная ответственность за жизнь и здоровье детей. В связи с этим профессия педагога относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения психосоматических и невротических расстройств. К числу причин относятся: высокая нервно-психическая напряженность и социальная ответственность, повышенная продолжительность дня. С одной стороны, педагоги хронически перегружены и не имеют возможности восстановить затраченные силы, следовательно, не в состоянии адаптироваться к возрастающим требованиям; с другой — постоянный самоконтроль, напряжение внимания, эмоциональное возбуждение создают стрессовую ситуацию. Всё это обостряет проблему здоровьесбережения в образовательных организациях [8].

Диапазон факторов, которые оказывают неблагоприятное воздействие на здоровье педагогических работников в современных условиях, стремительно расширяется. Сегодня недостаточно ограничиваться анализом биологических (к которым относим наследственность, физические характеристики при рождении) и социальных (условия жизни, медицина, уровень благосостояния, состав семьи) факторов. Немаловажную роль играют психологические факторы как результат эмоциональных переживаний. К негативным факторам воздействия на здоровье можно отнести также отсутствие у большинства педагогов осознанной ценности собственного здоровья.

Анализ статистических данных по Российской Федерации показывает наличие высокого уровня симптомов снижения здоровья у педагогов. Так, по данным специалистов федерального государственного учреждения «Государственный научно-исследовательский центр профилактической медицины» Министерства здравоохранения Российской Федерации, признаки гипертонической болезни имеют 46% населения (средний возраст — 51 год).

По результатам медицинского осмотра педагогических работников, проблемы с артериальным давлением имеют 55%, позвоночником и суставами — 45%, зрением — 50%, сердечно-сосудистой системой, сосудами, повышенным холестерином — 36% педагогов. Помимо симптомов ухудшения соматического здоровья, педагоги обнаруживают у себя такие симптомы стресса, как чувство усталости (70%), подавленное настроение (47%), нарушения сна (50%), повышенное артериальное давление и повышенная раздражительность (43%), мышечное напряжение, боли в области шеи, спины (33%).

Следует отметить, что анализ сформированных ценностей у педагогов показал высокое осознание ценности здоровья (86% ставят здоровье на первое место), при этом ответственность за здоровье возлагают на условия жизни (52%), наследственность (79%), стрессогенные факторы (52%), только 26% отдают здоровому образу жизни и избавлению от вредных привычек. В этих данных мы видим противоречие, что понимание педагогами ценности здоровья не приводит к повышению персональной ответственности за свое здоровье.

Для решения выявленных проблем необходимо создать систему сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации по вопросам здоровьесбережения, включающей в себя ряд структурных компонентов: целевой, организационный, когнитивный, процессуальный, диагностический. Каждый из этих компонентов включает в себя специфические структурные компоненты, но в совокупности они должны быть направлены на достижение единой цели — здоровьесбережение педагога дошкольной образовательной организации.

Заключение. Целенаправленная работа по здоровьесбережению педагогов в образовательном учреждении будет способствовать не только повышению эффективности его профессиональной деятельности, но и позволит сохранить и укрепить здоровье воспитанников.

Список цитируемых источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации : в ред., вступившей в силу с 1 сент. 2013 г. — М. : КНОРУС, 2013.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень «бакалавриат») от 4 дек. 2015 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>. — Дата доступа: 24.11.2016.
3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва труда и соц. защиты Рос. Федерации от 18 окт. 2013 г. № 544н. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/>. — Дата доступа: 24.11.2016.
4. Тюмасева, З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования : монография / З. И. Тюмасева. — Челябинск : ЧГПУ, 2006.
5. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л. М. Митина. М. : Academia, 2005.
6. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта, 1998.
7. Ахмерова, С. Г. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / С. Г. Ахмерова. — М., 2011.
8. Печеркина, А. А. К вопросу изучения профессионального здоровья педагога / А. А. Печеркина // *Соврем. наукоём. технологии*. — 2009. — № 6.

УДК 373

С. В. Торишняя

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ростовской области «Зерноградский педагогический колледж», Зерноград, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Введение. В настоящее время общество столкнулось с проблемой недостаточной подготовленности выпускников профессиональных учебных заведений, так как приобретаемые студентами знания часто являются оторванными от реальной действительности. Это означает, что о конкурентоспособности и высокой квалификации таких выпускников не может быть и речи. Они далеко не всегда способны качественно и в достаточно короткие сроки решать задачи профессионального характера.

Основная часть. Начиная с 2011 года, российские учебные заведения начали переход на новые федеральные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС). Одной из важнейших стратегических задач современной профессиональной школы является формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. В этой связи всё большее значение приобретает практико-ориентированная работа со студентами, создающая условия для формирования общих и профессиональных компетенций. Перестройка подготовки кадров, заложенная в ФГОС, потребовала реорганизации учебного процесса, в частности, внедрения в современный образовательный процесс активных и интерактивных методов и форм обучения, где акцент в преподавании переносится на самостоятельную работу студента, контролируруемую преподавателем. В результате использования таких методов решаются следующие задачи образовательного процесса: 1) усиливается мотивация в изучении рассматриваемой дисциплины, у студентов происходит формирование интереса к ней; 2) учебный материал усваивается более эффективно; 3) результаты обучения максимально приближены к сфере практической деятельности; 4) студенты самостоятельно пытаются найти и находят пути и варианты решения поставленной перед ними задачи (проблемы); 5) будущие специалисты учатся работать в команде, уважать права каждого участника на собственное мнение; 6) у студентов формируются жизненные и профессиональные навыки.

Становится актуальной разработка методических материалов по использованию активных и интерактивных методов в обучении профессиональным дисциплинам.

В настоящее время активная форма обучения предполагает, что обучаемый является «субъектом» обучения. Учебная деятельность студента осуществляется через самостоятельную работу и выполнение творческих заданий.

Интерактивный метод обучения предполагает взаимодействие не только между студентами и преподавателем, но и между обучаемыми в том числе. Роль преподавателя заключается в направлении и контроле над деятельностью студентов на достижение поставленных целей занятия. Использование такого метода предусматривает моделирование реальных жизненных и профессиональных ситуаций, совместный поиск и решение проблем. Преобладание одного из участников учебного процесса или какой-либо идеи над другими исключается. Студент активно участвует в образовательном процессе, строит свою собственную учебную линию.

В настоящее время учёные и педагоги выделяют три типа интерактивного обучения, используемого в учебном процессе [1, с. 3]. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Первый тип интерактивного обучения заключается во взаимодействии студента и предмета обучения. Предполагается, что студент повышает уровень интеллектуального развития путем «общения с самим собой» об идеях, информации, полученной из учебника, лекции, телепередачи. Для этого студенты должны располагать

следующими средствами обучения: учебные аудио-, видеоматериалы, компьютерные программы, тексты. Обучение при таком взаимодействии по существу является самостоятельным.

При *втором типе* интерактивного обучения студент взаимодействует с преподавателем. Преподаватель, следуя программе преподаваемой дисциплины, способствует повышению интереса у студента к изучаемому материалу, вызывая у него мотивацию к обучению, побуждая его к выработке самомотивации. Студент изучает определённый информативный материал, демонстрирующий способы применения полученных знаний, моделирования определённых подходов. Затем преподаватель создаёт ситуацию, в которой студент может показывать, как он самостоятельно применяет полученные знания, умения и навыки. Преподаватель оценивает работу студентов в целях определения эффективности образовательного процесса и чтобы в случае необходимости не упустить момент изменения стратегии обучения. Преподаватель может оказывать определённую помощь каждому студенту в зависимости от его уровня подготовки. При такой форме интерактивного обучения студент сам, опираясь на опыт преподавателя, может определить, как ему лучше всего изучать предмет. Преподаватель общается с каждым студентом отдельно. Это позволяет ему определить степень мотивации каждого обучаемого, вовремя устранить причину непонимания материала.

Роль педагога особенно актуальна на этапе оценки применения студентами новых знаний. Ознакомиться с изучаемой дисциплиной и определить свою мотивацию студент может и без помощи преподавателя, а вот на этапе всестороннего применения полученных знаний на практике ему требуется помощь. Взаимодействие преподавателя и студентов при втором типе интерактивного обучения наибольшее значение имеет на этапе апробации знаний и в дискурсе.

При *третьей* разновидности интерактивного метода происходит взаимодействие студентов в группе или без неё, в присутствии преподавателя или без него. Обучение студентов в группе является основополагающим ресурсом обучения, так как в сфере бизнеса очень важно обладать умением эффективно взаимодействовать в групповом проекте. Студенты обучаются навыкам групповой работы, изучают принципы групповых отношений и лидерства в процессе применения соответствующих тренингов. Приобретённый таким образом опыт коллективной работы становится наиболее ценным как для самих студентов, так и для их преподавателя [2]. Существуют различные методы интерактивного обучения. К ним относят дискуссии, дебаты, круглые столы, метод кейсов, деловые и ролевые игры, мастер-классы и т. д.

Подготовка и проведение занятий с использованием активных и интерактивных методов занимает достаточно много времени и требует приложения немалых усилий. В связи с этим разработка методических материалов, наполненных конкретным содержанием по применению активных и интерактивных методов в обучении студентов, является необходимой. Рассмотрим примеры использования активных и интерактивных методов обучения в процессе преподавания профессионального модуля «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребёнка и его физического развития» по специальности «Дошкольное образование» [3]. В процессе изучения курса в условиях компетентного подхода учебной программой предусмотрено выполнение творческого задания — составление технологической карты мероприятия, направленного на укрепление здоровья ребёнка и его физического развития. Темы творческой работы были разработаны, исходя из формируемых компетенций данного направления подготовки.

Каждый студент группы выбирает одно из предложенных заданий: 1) сформулируем темы такой работы с указанием компетенций, которое оно формирует; 2) проводить режимные моменты в соответствии с возрастом; 3) ставить цели, мотивировать деятельность воспитанников, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса; 4) осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей [4].

В связи с этим одно из творческих заданий студентов было направлено на создание заданий по изучаемой дисциплине. При выполнении творческих заданий такого плана могут участвовать сразу несколько человек. Студенты, принимавшие участие в творческой работе на практическом занятии, были разбиты на группы по четыре-пять человек. Каждая группа получила некоторые необходимые методические рекомендации по разработке учебных задач различных видов профессиональной направленности, для решения которых требовалось применение знаний и умений, полученных при изучении профессионального модуля. Всего образовалось три группы. Каждая мини-группа должна была представить задания по теме «Планирование режимных моментов». В процессе выполнения такого творческого задания студенты учатся работать в малой группе, созданной для выполнения конкретного задания, учатся использовать и используют для реализации поставленной цели технические средства и информационные технологии.

Подобного рода творческие задания могут предлагаться студентам в процессе всего изучения курса любой профессиональной дисциплины. Выполнение подобных заданий повышает интерес к изучаемому предмету. Будущие воспитатели учатся анализировать процесс и результаты организации различных видов деятельности и общения детей; определять цели и задачи, планировать режимные моменты с детьми дошкольного возраста.

Среди интерактивных методов обучения, используемых в курсе преподавания профессиональных дисциплин, наибольшей популярностью пользуются: метод проектов, метод кейсов, «аквариум», мозговой штурм, тренинги.

Метод проектов является наиболее универсальным методом обучения, при котором формируются практически все компетенции, необходимые будущим педагогам. Основная цель проектного метода заключается в обучении студентов самостоятельному решению значимых проблем, возникающих в повседневной жизни человека, в его профессиональной деятельности, в науке. В процессе работы над проектом обучаемые учатся самостоятельно

мыслить, находить и решать проблемы, пользоваться информационными технологиями, прогнозировать, анализировать и оценивать результаты собственной деятельности. У них формируются навыки познавательной активности, творческой инициативы. Студенты не только учатся пользоваться приобретёнными ранее знаниями и умениями, но и самостоятельно приобретают недостающие знания из различных источников. В ходе выполнения проекта они развивают свои исследовательские умения, такие как наблюдение, выявление проблемы, проведение эксперимента, сбор необходимой информации, построение гипотез, анализ и обобщение.

Образовательный процесс в ходе выполнения проекта строится для каждого студента индивидуально с ориентацией на его личностные качества. Каждый обучаемый имеет возможность самостоятельно выбирать темп работы с ориентацией на свой уровень развития.

Результатом выполнения проекта является получение практического результата, оформленного в виде альбома, видеofilmа, статьи в журнале, веб-сайта, доклада с презентацией. Как показывает практика, задания подобного уровня вызывают достаточно большую активность студентов, так как направлены на исследование реальных ситуаций. Обучаемые творчески и достаточно охотно подходят к их выполнению.

Роль преподавателя при использовании метода проекта в обучении студентов заключается в мотивации, наблюдении, консультировании, косвенном руководстве и в коллективном анализе и оценивании результатов.

Заключение. Представленные примеры использования активных и интерактивных методов в обучении студентов показывают, как можно активизировать и методически обеспечить самостоятельную работу студентов. Применение этих методов в учебном процессе позволяет сделать студента активным его участником, сформировать и развить познавательную активность обучаемых, саморефлексию, что способствует формированию творческой, активной личности, способной адаптироваться в современном, постоянно изменяющемся мире.

Список цитируемых источников

1. Двulichанская, Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Н. Н. Двulichанская. — Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>. — Дата доступа: 15.11.2016.
2. Макарова, Е. Л. Использование интерактивных форм обучения для повышения эффективности образовательного процесса [Электронный ресурс] / Е. Л. Макарова. — Режим доступа: <http://www.smtueco.ru/en/items/interactive-forms-of-learning>. — Дата доступа: 15.11.2016.
3. Реутова, Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза : метод. рекомендации / Е. А. Реутова. — Новосибирск : НГАУ, 2012. — 58 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>. — Дата доступа: 15.11.2016.

УДК 373.21

И. Н. Цюпак,

кандидат педагогических наук, доцент

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Введение. В условиях духовного возрождения страны усиливается интерес к историческому аспекту общественного роста, в частности генезиса образования, поскольку именно оно выступает влиятельным фактором социального прогресса. Приобретает вес потребность исследования проблем воспитания в отдельных регионах, историко-педагогических традиций украинского народа.

Анализ научно-педагогической, историко-педагогической литературы и рассмотрение исследований по отдельным вопросам изучения опыта работы дошкольных учебных заведений показал, что современные учёные определяют и в какой-то степени раскрывают сущность, значение влияния временных, территориальных особенностей, влияние педагогических идей персоналий на учебно-воспитательную работу, обогащение педагогического коллектива творческими находками, расширение сети дошкольных учебных заведений, поощрение воспитателя к повышению собственного профессионального уровня (Л. Артёмова, Т. Пониманская, И. Улюкаева). Однако отметим, что классификация исследований по дошкольной педагогике не получила должного внимания со стороны учёных.

Исследователь Е. Адаменко [1] отмечает, что всегда актуальным является исследование такого сложного явления, как педагогическая наука, её содержания, структуры, движущих сил и главных факторов развития, её результатов. Никакая наука не может развиваться без анализа своего прошлого, без оценки и систематического пересмотра накопленной системы знаний. Среди наиболее основательных педагогических трудов, освещающих развитие украинской педагогики и педагогической мысли в исторической ретроспективе, можно назвать исследования О. Дзеверины «Развитие историко-педагогической науки в УССР» (1957), Н. Гулана «Развитие истории пе-

дагогике в Украине: историографический аспект» (2001), Е. Адаменко «Украинская педагогическая наука во второй половине XX века» (2005).

В ходе исследования Е. Адаменко [1] систематизирован «совокупный» текст украинской педагогической науки и составлены перечни диссертаций, книг и статей по вопросам дидактики, воспитания, управления общеобразовательной школы украинских авторов второй половины XX века. Полученные в ходе исследования факты дали основания автору для выделения этапов, в которых прослеживается динамика изменений интереса учёных и педагогов-практиков к тем или иным педагогическим проблемам в исследуемое время.

В свою очередь В. Полонский [2] предлагает исследования в образовании классифицировать по библиографическим, научным и организационным основам, и каждая из них отражает значимую для научной и практической деятельности сторону работы. С точки зрения содержания исследования подразделяются: по темам, проблемам, группам, направлениям, отраслям наук. Основными инструментами, по мнению учёного, которые позволяют классифицировать работы в зависимости от их содержания, являются иерархические или фасетные классификации (рубрикатор и/или тезаурус, ББК, УДК). По направленности на науку и практику работы подразделяются на фундаментальные, прикладные исследования и разработки, различные промежуточные варианты [2]. Для определения типа работ В. Полонский рекомендует пользоваться фасетной классификацией. Также в зависимости от метода, с помощью которого изучается проблема, исследования делятся на теоретические и/или экспериментальные. Ведущий метод определяется на основе анализа методики конкретного исследования его контекста. По учёту организационных показателей классификация исследований определяется на основе взаимного согласия: длительности проведения, комплексности, источников финансирования, кадрового состава.

Таким образом, полная характеристика работы в области образования включает в себя оценку различных сторон исследования.

Основная часть. Прослеживая становление дошкольного воспитания Украины и рассматривая актуальные проблемы дошкольного образования [2], нами было выявлено, что исследования историко-педагогических вопросов дошкольного образования учёными рассматривались не только в рамках временного периода, но и с использованием регионального подхода.

Классификация научных исследований по истории развития, становления и модернизации дошкольного образования раскрывает возможности для основательного исследования специфики функционирования и организации педагогического процесса, их влияния на становление дошкольного образования и внедрения положительного педагогического опыта в практику современных учреждений дошкольного образования.

Свидетельством этому являются исследования современных учёных, посвящённые изучению истории дошкольного образования (Л. Артёмова, А. Богущ, А. Бондарь, Т. Котик, Л. Лохвицкая, Т. Пониманская, С. Попиченко, Т. Степанова, И. Улюкаева, И. Цюпак). Исследуемая база формирует представление о специфике историко-педагогической информации, иллюстрирует особенности становления и развития отечественного дошкольного образования на разных этапах его истории [3]; творческое наследие известных педагогов (В. Бучковская, И. Айда, А. Джус, Т. Кулиш, С. Огурец, А. Пшеврацька, В. Сергеева, Н. Тарапаку) обеспечит целостный научный анализ и систематизацию педагогических взглядов и просветительской деятельности персоналий [3]; подготовка будущих специалистов дошкольного образования (Е. Анисимова, Е. Бахича, А. Беленькая, К. Виттенберг, Е. Крутий, Н. Кичук, В. Кьона, Т. Слободянюк, Т. Швец, А. Шишлевская) раскрывает особенности формирования профессионального мастерства, без обретения которого невозможна реализация гармоничного воспитания и обучения детей дошкольного возраста [3]; отдельных аспектов дошкольного воспитания (Г. Анищенко, В. Бенера, Н. Гавриш, Н. Горбунова, Н. Грамма, Н. Денисенко, А. Донченко, А. Дроботий, Т. Жаровцева, Г. Закорчена, И. Ибрагимов, Т. Еськова, Н. Ковалевская, Н. Колосова, Н. Кравец, Н. Кривonos, Е. Крутий, Н. Лазаревич, Н. Левинець, С. Макаренко, В. Мусиенко-Репская, Т. Пантюк, Т. Пономаренко, Н. Сайко, А. Трифонова, А. Чаговец, Н. Чернявская) [3; 4]; познавательная самостоятельность, педагогический менеджмент и самоменеджмент, руководство изобразительной деятельностью, педагогическая поддержка детей дошкольного возраста, работа в семьях и с неблагополучными семьями, применение народных традиций в физическом воспитании детей дошкольного возраста и их социализация [4].

Принципиальное значение в контексте проблемы исследования занимают научные поиски, которые направлены на выявление особенностей работы дошкольных образовательных учреждений в определённых географических границах территории Украины (А. Венгловская, Т. Головань, С. Дитковская, З. Нагачевская, Л. Песоцкая, Л. Редькина, Г. Рего, А. Стягунова, Н. Туренко).

На приоритет формирования инновационного образовательного пространства, формирование и воплощение новых идей указывают исследователи И. Дичковская, Н. Любченко, А. Прокопенко, А. Виноградова [5]. Потребность в инновациях возникает на переломных этапах развития общества, когда необходимо более гибко и быстро реагировать на социальные сдвиги. Инновации в образовании — это новые идеи, прогрессивные принципы, развитие передового опыта, гибкое реагирование на требования времени, деятельность учителей, воспитателей, руководителей образовательных учреждений, которая направлена на совершенствование образовательного процесса.

Анализ отечественных научных работ показал, что для изучения украинскими исследователями избирался широкий спектр теоретических и практических проблем зарубежной дошкольной педагогики (И. Адаменко, Н. Мельник, И. Сташевская, А. Стягунова, З. Хало). Такое внимание учёных к зарубежному опыту обусловлено необходимостью реформирования дошкольного образования в Украине.

Указанные исследования раскрывают перед нами картину динамики воспитательного, учебного, организационного процессов работы дошкольного образовательного учреждения в определённый временной период, учитывая региональные особенности и отдельные аспекты дошкольного образования. Историко-педагогические исследования в рамках определённой географической территории имеют наибольшую ценность, потому что раскрывают региональные особенности воспитания, влияние географических, социально-экономических условий на специфику организации учебно-воспитательного процесса, особенности управления.

Заключение. Проанализировав теоретические аспекты классификации педагогических исследований в области дошкольного образования, педагогики и истории, можно отметить, что данная проблема является актуальной в условиях развития современной педагогической мысли и будет способствовать формированию инновационного исследовательского пространства, а также направлена на повышение уровня образованности и усовершенствования научного мышления и уровня работы педагогических исследователей.

Список цитируемых источников

1. *Адаменко, О. В.* Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950—2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра наук : 13.00.01 / О. В. Адаменко ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2006. — 55 с.
2. *Полонский, В. М.* Классификация педагогических и междисциплинарных исследований / В. М. Полонский // *Образоват. технологии.* — № 3 — 2015. — С. 28—45.
3. *Цюпак, І. М.* Виховання дошкільників у вітчимських навчально-виховних закладах Херсонщини (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. наук : 13.00.01 / І. М. Цюпак ; Херсон. держ. ун-т. — Херсон, 2014. — 237 с.
4. *Швець, Т. А.* Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Т. А. Швець ; Херсон. держ. ун-т. — Херсон, 2016. — 20 с.
5. *Тсупак, І. N.* The Interpretation of the Pedagogical Innovations in Different Classifications [Electronic resource] / I. N. Tsyupak // *Eastern European Scientific Journal.* AURIS Kommunikations- und Verlagsgesellschaft mbH. Düsseldorf. — Germany, Ausgabe 1-2016. — С. 140—142. — Mode of access: http://auris-verlag.com/mediapool/99/990918/data/DOI_10.12851_EESJ201602.pdf. — Date of access: 24.11.2016.

УДК 37.01

Т. В. Чуланова

Учреждение образования «Ясли-сад “Жибуреліс”», Клайпеда, Литовская Республика

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ДЕТСКОМ САДУ

Введение. Социальная компетенция подразумевает владение способностью воспринимать себя и других, своё место в семье, в группе детей, развивать связи с обществом, некоторые социальные и культурные явления.

Основная часть. Социальная компетенция — это способность быть вместе с другими, общаться, сотрудничать, дружить, решать ежедневные проблемы, преодолевать жизненные трудности, помогать себе и другим, хорошо себя чувствовать и уважать, развивать чувство национальной гордости.

В дошкольном возрасте очень важно развивать общие социальные способности, которые будут гарантировать ребёнку лёгкую адаптацию в группе, помогут найти партнёров по игре, предоставят возможность общаться и сотрудничать, подготовят ребёнка к школе и помогут наладить благополучные отношения с ровесниками и педагогом (рисунок 1).

Дошкольник не только восприимчив, но и раним, поэтому ему нужны знания, положительные примеры и навыки, которые разовьют моральные установки, помогающие почувствовать ответственность за своё поведение, общение и сотрудничество с ровесниками, создадут положительную эмоциональную среду.

Очень важно, чтобы педагог всегда имел положительное мнение о ребёнке: оценивал его поступок («ты сегодня плохо поступил, потому что...»), а не самого ребёнка («ну какой ты плохой, невоспитанный» и т. д.); выслушивал мнение ребёнка, поощрял и признавал его; доброжелательно советовал и направлял; тепло общался и сотрудничал с каждым; избегал манипуляций и не навредил интересам детей; стал образцом хорошего поведения. Развиваясь в такой среде, ребёнок будет чувствовать себя значимым.



Рисунок 1 — Социальная компетенция

Тематические и творческие недели дают возможность ребёнку раскрыть свои таланты, возможности, взаимодействовать с другими детьми и взрослыми. В декабре 2016 года организована и проведена творческая неделя «Я среди друзей». Две старшие группы «Солнышки» и «Гномики» организовали совместное развлечение, после которого дети проявляли положительные эмоции.

Во время творческой недели мы пригласили в гости клайпедский кукольный театр со спектаклем о дружбе. Проектная деятельность позволяет шире и глубже раскрыть намеченные цели и задачи. В 2015/2016 учебном году был организован проект, посвящённый 760-й годовщине Клайпеды «Город, в котором я расту». В учреждении оформлен стенд, на котором размещены фотографии старого и нового города. Дети могут посмотреть и сравнить, каким был садик 35 лет тому назад. Во время экскурсии в старый город дети ознакомились со значимыми и посещаемыми местами. Были организованы экскурсии. Скульптуры из металла в городе — одна из достопримечательностей, благодаря которой дети ознакомились с историей и происхождением Клайпеды.

Большое значение для развития социальной компетенции имеют государственные праздники, различные акции. Так, подготовительная группа построила город будущего, используя вторичное сырьё. Каждый год встречаем и провожаем птичек, даже ходим в лес за грибами. В экскурсиях и походах дети лучше познают окружающий мир. Организуются экскурсии в музей часов и старый замок, в мини-зоопарк, в дорожную полицию. Важное место в развитии социальной компетенции занимает дежурство, уход за растениями, приготовление самой обычной пищи.

Заключение. Среди условий развития социальной компетенции можно выделить эмоциональные стабилизирующие игры, творческие игры, установление правил группы, дежурства, тематические и творческие недели, проектную деятельность, праздники, акции, экскурсии, походы, встречи с разными людьми, сотрудничество с семьёй, школой.

УДК 373.37.02

В. Н. Шашок,

кандидат психологических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

САМООЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ

Введение. На современном этапе развития общества система образования является динамической саморазвивающейся структурой, имеющей внутренние механизмы собственного непрерывного развития и развития субъектов образовательного процесса. Одним из стимулов саморазвития педагогических работников является непрерывный процесс формирования их *адекватной самооценки* в условиях профессиональной деятельности.

Основное своеобразие человеческого существования и развития состоит в том, что каждый человек проектирует свои психические свойства и качества через взаимодействие себя с другими субъектами и объектами реального мира. В этом взаимодействии, к примеру, *человек в условиях трудовой деятельности* отдаёт себе отчёт, оценивая успешность своих действий в конкретных ситуациях и условиях среды. Его личность является результатом индивидуального развития и заключается в особой данности осознания своих качеств (*самооценки, рефлексии*), которые люди проявляют в активной деятельности и поведении и направляют на объекты внешнего мира и самих себя.

Основная часть. Большинство учёных сходятся во мнении о том, что основным сложным образованием самосознания личности, интегрирующим в себе результаты самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, является *самооценка*. Её важнейшая сущность — самоуважение.

Самооценка отражает степень развития у индивида чувства ощущения собственной ценности и позитивности отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я». Она выражает меру принятия или непринятия индивидом самого себя, положительное или отрицательное отношение к себе, к своей жизнедеятельности. Самооценка включена во множество связей и отношений в качестве важной детерминанты всех форм и видов деятельности и общения. Например, низкая самооценка предполагает непринятие себя, самоотрицание, неуверенность в своих силах, отрицание своих возможностей.

Развитие самосознания и его важнейшей стороны — самооценки — это сложный и непрекращающийся в течение жизни процесс, сопровождающийся специфическими переживаниями. Оценивая себя, человек опирается на разносторонние знания об окружающем мире и о самом себе, что требует аналитического подхода к их восприятию и пониманию. Результаты такого самооценивания представлены в сознании человека в виде определённой системы ранжированных характеристик своих психических и физических качеств, возможностей и способностей, отношений с окружающими и социального статуса.

С позиции развития человека в условиях его трудовой деятельности (а это большая часть жизни каждого взрослого индивида) важна самооценка актуальная (определение правомерности своих действий по ходу развертывания деятельности и планирование их коррекции, отражение эмоциональных состояний и ожиданий субъекта) и прогностическая (определение субъектом отношения к своим возможностям, представление личности о своем будущем, о собственных перспективах). С одной стороны, самооценка отражает уровень развития самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, с другой — является важнейшим *внутренним условием их развития*. Отдельные проявления самосознания — самонаблюдение, самопознание, самоотношение, саморегулирование деятельности и поведения — являются необходимыми потребностями личности. Они, в свою очередь, стимулируются потребностями к самовоспитанию, к целенаправленному изменению себя в связи с осознанием каких-либо собственных несоответствий с внешними требованиями, идеалами, образцами.

Сегодня в системе подготовки (переподготовки) квалифицированных педагогических кадров, на наш взгляд, следует ориентироваться на перечень профессиональных компетенций специалистов как основную целевую установку их профессионального развития (и саморазвития), как образец (идеал), сформированный мнением и требованиями общества и обоснованный с точки зрения научно-практического подхода. При наличии высоких требований семьи, общества и государства к качеству дошкольного образования актуализируется необходимость объективного оценивания профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования. Современный социум предполагает, что воспитатель умеет мыслить и действовать сообразно современным нормам профессиональной педагогической деятельности; обладает способностью концептуального мировоззрения и гуманистическими ценностными установками; имеет рефлексивно-аналитические, креативные, проектно-технологические, организаторские, коммуникативные и исследовательские способности [1]. Деятельность воспитателя дошкольного образования рассматривается как полиструктурная, полипредметная и полипрофессиональная.

Компетенции воспитателя дошкольного образования целесообразно определять в двух направлениях: по отношению к профессиональной деятельности (специальные, «твёрдые» компетенции) и по отношению к личности педагога (ключевые, «мягкие» компетенции). К специальным компетенциям относят академические знания, методические навыки, способы владения собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне. Ключевые компетенции позволяют педагогу обеспечивать эффективное решение разнообразных задач и выполнение социально-профессиональных ролей и функций на основе единства знаний, обобщенных умений и универсальных способностей [2]. Развитие профессиональной компетентности и совершенствование компетенций, удовлетворяющих современным запросам социума, возможно лишь в процессе непрерывного дополнительного образования педагогов или их самообразования. Эти процессы могут осуществляться качественно только при наличии актуализированных образовательных потребностей, устойчивой мотивации на саморазвитие и самосовершенствование.

В роли механизма, побудительно воздействующего на образовательные потребности, может выступать своеобразная образовательно-развивающая среда, выглядящая как обширная система компьютерных тестовых заданий, удовлетворяющих содержанию максимально большого количества специальных профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования. Данная тестовая система, размещённая на базе Moodle, предполагающая свободный дистанционный доступ всех педагогов в режиме самодиагностики, предусматривает конфиденциальность диагностической процедуры и достаточно объективную интерпретацию её результатов. Такая система может служить одним из механизмов формирования объективной самооценки в профессии, а также являться движущей силой к осознанному развитию в этой профессии.

В построении концепции реализации описанных диагностических процедур основными подходами являются компетентностный и личностно ориентированный, предполагающий, что личность — это субъект деятельности, формирующийся в деятельности и общении и определяющий характер этой деятельности [1].

Практическое применение системы тестовых заданий определено спецификой информационно-коммуникационных технологий, в данном случае — адаптированной дистанционной среды Moodle. И здесь дополнительно речь идёт о развитии специальных коммуникативных компетенций педагога, опосредованных технологическими новациями. В соответствии с компетентностным подходом, а также с имеющейся возможностью решать не только задачи диагностики, но и, прежде всего, задачи развития и совершенствования, в данной диагностической процедуре можно наблюдать достижение интегрированного результата (компетентности) через приобретение (актуализацию) отдельных компетенций, т. е. данная тестовая система направлена не только на диагностику (самодиагностику), но, прежде всего, на образование (самообразование) в условиях актуальной потребности в этом процессе и предназначена для формирования адекватной самооценки профессиональной деятельности педагога.

Предложенная технология была апробирована в научно-исследовательской работе по заданию Министерства образования Республики Беларусь «Разработать методическое обеспечение итоговой аттестации воспитателей дошкольного образования при освоении содержания образовательных программ повышения квалификации» (руководитель В. Н. Шашок) (2013). Результаты апробации диагностического инструментария дают возможность говорить о том, что эта процедура позволяет за достаточно короткий временной отрезок выявить уровень знаний нормативных правовых актов в области дошкольного образования, научно-практических достижений педагогики и психологии, оценить методическую компетентность педагогов и даже «отследить уровень “приращений” профессиональных компетенций»; стимулировать самостоятельный поиск информации, ответов на вопросы, которые оказались наиболее сложными; повысить мотивацию на обучение, самообразование; преодолеть психологический

барьер использования информационно-коммуникационных средств обучения и самой формы оценки компетенций; индивидуально каждому респонденту лучше осознать свой потенциал.

Апробация данной диагностической системы осуществлена в пилотном режиме в условиях реализации образовательных программ дополнительного образования воспитателей дошкольного образования в государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» (Минск, 2013—2016) и в региональных институтах развития образования (Брест, Гомель, Гродно, Витебск, Минск, 2013). Сегодня продолжается активная разработка, многоступенчатая экспертиза диагностического инструментария в рамках республиканского инновационного проекта «Внедрение модели формирования профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования посредством информационно-коммуникационных технологий» (консультант В. Н. Шашок) на базе 14 учреждений дошкольного образования из разных регионов страны.

Заключение. Для специалиста любого профиля возможность получить объективную оценку своей деятельности — это необходимое условие эффективных трудовых отношений. Содержательная и качественная экспертная (внешняя) оценка в сочетании с адекватной самооценкой профессиональных компетенций (с использованием информационно-коммуникационных технологий) может стать достойным стимулом и источником профессионального развития педагогов системы дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Многоуровневая программа формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / под общ. ред. Л. Г. Тарусовой, В. Н. Шашок ; Акад. последиплом. образования. — Минск : АПО, 2013. — Ч. 1 : Повышение квалификации воспитателей дошкольного образования, имеющих вторую квалификационную категорию / В. Н. Шашок, И. Н. Сапун. — 60 с.

2. Тарусова, Л. Г. Управление качеством образовательного процесса в учреждении дошкольного образования / Л. Г. Тарусова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : матер. IV Междунар. науч.-практ. семинара, 18 апр. 2013 г., Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), Н. Г. Дубешко (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — С. 66—69.

УДК 94(477.54)«1991-2010»:792.5

С. Н. Шевченко,

кандидат педагогических наук

Отдел истории педагогики Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВЗРОСЛЫХ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ ОБУЧЕНИЯ (1991—2010)

Введение. На современном этапе общественного развития Украина гарантирует равные права для всех национальностей, проживающих на её территории. Разработанная за годы независимости концепция этнической политики нашла отражение в Законе Украины «О национальных меньшинствах в Украине» (1992), Конституции Украины (1996) и является основой для обеспечения прав и интересов национальных сообществ. В ходе исследования установлено, что сложность разрешения этой проблемы обусловлена не только необходимостью преодоления тяжелых политических, социально-психологических, культурно-культурных и других последствий деформации национальной сферы в прошлом. Важной задачей государства является обеспечение благоприятных условий для дальнейшего развития этнических групп в Украине — дошкольных учреждений для обучения на родном языке национальных меньшинств.

Профессиональная подготовка будущих учителей в условиях региональных университетских комплексов исследована такими учёными, как А. Бойко (экспериментальный образовательно-воспитательный научный комплекс университета); И. Богданов (локальная образовательная система); А. Данилюк (теория интеграции образования); С. Иванов, А. Осипов (университет как региональная корпорация); П. Куделя (высшая школа региона как объект социального управления); В. Кузовлев (университетский образовательный комплекс в условиях малого города); П. Плотников, С. Савченко (социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства); Л. Полякова (государственное управление информационно-образовательной средой инновационных университетских комплексов); А. Тихонов, В. Садовничий (университеты как центры образования, науки и культуры в регионе); О. Чепка (учебный комплекс «педагогический колледж — педагогический университет»); О. Шапран (учебно-научно-педагогические комплексы). Отдельные проблемы развития школ рассматривались в работах социологов, педагогов (М. Шульги, В. Евтуха, Т. Рудницкой и др.), а также в исследованиях В. Трощинского, Кураса, А. Майборода, посвящённых теоретическим проблемам этнонациональной политики, истории этносов. Заслуживают внимания исследования современных учёных Б. Андриевского, Л. Березовской, Е. Голобородько, А. Обидёновой, А. Рафальского, Н. Рудницкой, И. Мироновой, А. Сухомлинского, где освеща-

ются вопросы организации системы образования для национальных меньшинств, поликультурного образования и воспитания. Учёные сделали значительный вклад в разработку проблемы национально-культурного строительства для национальных меньшинств в Украине конца XX — начала XXI века: важные сведения по организации школьного образования разных этносов, что населяли Украину в исследуемое время, а также обобщающие статистические данные по вопросам становления и функционирования сети образовательных учреждений для национальных меньшинств, некоторые вопросы по подготовке педагогических кадров для этнонациональных школ. Однако профессиональная подготовка взрослых в области дошкольного образования на родном языке обучения освещена в недостаточной степени.

Основная часть. В нормативно-правовых документах, в том числе в Декларации прав национальностей Украины (1991), было провозглашено равноправие всех этнических составляющих украинского полиэтнического общества, в частности, равенство политических, экономических, социальных и культурных прав, обязательства государства по созданию надлежащих условий развития всех национальностей, их культур, свободное пользование родными языками во всех сферах общественной жизни. За годы независимости на основе Конституции Украины определены приоритеты развития образования, создана соответствующая правовая база, осуществлялось практическое реформирование образования в соответствии с Государственной национальной программой «Образование» (2012). За этот период практически завершено формирование нормативно-правовой базы образования. Приняты законы Украины «Об образовании» (проект, 2016), «О профессионально-техническом образовании» (2016), «Об общем среднем образовании» (2016), «О внешкольном образовании» (2011), «О дошкольном образовании» (2016), «Об охране детства» (2016), «Закон о высшем образовании» (2016). Ещё в Законе УССР «О языках в Украинской ССР» (1989) было прописано, что в детских дошкольных учреждениях в местах компактного проживания граждан других национальностей могли создаваться детские дошкольные учреждения, где воспитание детей велось на их родном языке.

Права этносов на обучение и использование родного языка достаточно четко были определены, в том числе и в Европейской хартии региональных языков и языков меньшинств (ратифицированной Верховной Радой Украины в 2003 году). В ней отмечалось, что право на использование региональных языков меньшинств в частной и публичной жизни является неотъемлемым правом в соответствии с принципами, провозглашенными в Международном пункте ООН о гражданских правах, и принципам Конвенции Совета Европы о защите прав и свобод человека. Согласно Гаагских рекомендаций по правам меньшинств на образование, государство должно создавать условия, предоставлять возможность институтам, которые представляли заинтересованные национальные меньшинства, полноценно участвовать в развитии и внедрении политики и программ, касающихся образования меньшинств; наделить региональные и местные органы власти соответствующими полномочиями об образовании меньшинств и т. д. Рекомендации включали пункты, в которых определялись базовые принципы создания учебных заведений всех уровней. В итоге, государственные и частные учреждения должны основываться лицами, которые принадлежали к меньшинствам, имели, как и другие, право учреждать свои собственные частные образовательные учреждения и управлять ими в соответствии с внутренним законодательством.

К этим образовательным учреждениям принадлежали школы, в которых преподавание проводилось на языке меньшинства, а также университеты, где проводилась профессиональная подготовка специалистов для дошкольных учреждений национальных меньшинств. Как считает учёный М. М. Зеркаль, «учитывалось обстоятельство, что первые годы обучения в школе имели колоссальное значение в развитии ребёнка. Поэтому в идеале речь ребёнка должна быть средством обучения в дошкольном уровне и в детском саду», и «государство должно, насколько это возможно, создавать условия для того, чтобы родители могли воспользоваться этой возможностью. Предметы в начальной школе должны преподаваться на языке меньшинства. Преподавание языка меньшинства как предмета должно осуществляться на постоянной основе. Официальный язык государства также должен быть предметом постоянного преподавания, желательно учителями, которые одинаково владели двумя языками и хорошо знали уровень культурной и языковой подготовки ребёнка. В конце этого периода несколько предметов практического или нетеоретического характера должны выкладываться на государственном языке». В средней школе значительная часть учебного материала преподается на языке меньшинства, поэтому нужна правильная, профессиональная подготовка детей к младшей школе. Преподавание языком меньшинства как предмета мало осуществлялось на постоянной основе в детских учреждениях. И, наконец, государственный язык также должен быть предметом постоянного преподавания в заведении. В течение этого периода необходимо постепенно увеличивать количество предметов преподавания на государственном языке. По нашему мнению, чем больше отводится часов на обучение родному и государственному языкам, а также обучение начальным азам изучения предметов в игровой форме, тем лучше для ребёнка. При этом поддержание начального и среднего уровней обучения на языке меньшинства во многом зависело от наличия учителей, которые прошли подготовку по всем предметам на родном языке, но одинаково хорошо владевшими двумя языками, в том числе государственным.

Рассматривая процесс обучения поликультурного образования в дошкольных заведениях, мы видим новое общественное маленькое сознание, которое знает собственные корни. И уважать права человека нужно начинать с детского сада. Дошкольное образование выравнивает образовательные шансы детей, обучая их на языке государства, позволяет сохранить языковые и культурные различия. Таким образом, «лица, принадлежащие к национальным меньшинствам, должны иметь доступ к высшему образованию на родном языке, когда они продемонстрировали в этом потребность и это подтверждено их достаточным количеством. Должна быть создана

законодательная база, которая дала бы национальным меньшинствам возможность получать высшее образование на их родном языке, создавая для этого необходимые условия в существующих учебных заведениях». Всё это отвечало потребностям национальных меньшинств [1, с. 155—164].

Заключение. Поддержание уровня обучения на языке меньшинства во многом зависит от наличия учителей, прошедших подготовку на родном языке. Поэтому для обучения на языке меньшинства в детском саду, школе, высшем учебном заведении государство должно обеспечить условия соответствующей подготовки воспитателей, учителей и преподавателей. Профессиональная подготовка на родном языке должна быть доступной для всех граждан Украины. Функционирование современных университетских региональных комплексов способствует непрерывности, преемственности учебно-воспитательного процесса, создаёт равные возможности и условия для всестороннего развития будущих учителей, воспитателей и взрослых, которые желают получить переподготовку в образовании и имеют непосредственное отношение к дошкольным учебным учреждениям национальных меньшинств.

Список цитируемых источников

1. *Зеркаль, Н. Н.* Законодательные гарантии образовательных прав этносов Украины (1990—2000 годы) / Н. Н. Зеркаль // Науковий вісник : зб. наук. пр. — Вип. 3.32. — Історичні науки / ред. В. Д. Будак. — Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. — 352 с.

УДК 371.211.24:371.15

Т. А. Швец,

кандидат педагогических наук

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Введение. Подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений является актуальной и своевременной проблемой многих научных исследований в условиях постоянного совершенствования и развития системы дошкольного образования.

Анализ диссертационных исследований последних лет показал, что подготовке дошкольных педагогов на современном этапе развития образования посвящены работы Л. Артёмовой, Е. Белкиной, А. Богуш, Т. Пониманской, Н. Гавриш, Г. Беленькой, Л. Коваль, А. Кононко, К. Крутий, Н. Кичук, В. Кьона, Н. Лысенко, Н. Манжелей, Т. Науменко, В. Пабат, Л. Покроевой, А. Полищук, Т. Танько, К. Шапаренко, Р. Кондратенко.

Основная часть. Ряд учёных, исследуя проблему профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования, сосредоточивают внимание на формировании этого образования в процессе прохождения студентами педагогической практики (Л. Кидина), в сфере общения с родителями воспитанников (Т. Кротова), на основе акмеологического подхода (К. Шапаренко).

Структура формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в процессе педагогической практики, утверждает Л. Кидина, состоит из трёх основных компонентов: мотивационного, профессионально-деятельностного, личностно-профессионального. Педагогическую практику будущих воспитателей учёный рассматривает как составляющую профессионально-практической подготовки студентов высших педагогических учебных заведений, источник воспитания устойчивого интереса к профессиональной деятельности, фактор познания собственных особенностей и способности к работе с детьми раннего и дошкольного возраста, важное средство формирования профессиональной компетентности.

Содержание профессиональной компетентности, по мнению Т. Кротовой, — это единство личностного, содержательного и профессионально-деятельностного компонентов, это комплексная характеристика личности, что обуславливает эффективность общения воспитателей с родителями воспитанников.

Акцентируя внимание на проблеме формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений на основе акмеологического подхода, К. Шапаренко утверждает, что профессиональная компетентность как многоаспектное образование обеспечивается синтезом тесно взаимосвязанных структурных компонентов: личностного, содержательно-процессуального, рефлексивно-оценочного, креативного, обеспечивающих в своём взаимодействии продуктивную педагогическую деятельность и профессиональный акмеологический рост будущего педагога [1, с. 8].

Становление профессионального мастерства будущих воспитателей дошкольных учебных заведений невозможно без подготовки будущих специалистов к прогностической деятельности. Именно поэтому мы обратились к выводам исследования Н. Давкуш, которая отмечает, что эффективность указанной деятельности зависит

от таких педагогических условий: мотивационно-ценностное отношение к овладению прогностической деятельностью, поэтапность формирования прогностической деятельности, внедрение контекстного обучения, согласованность дидактико-методической подготовки с требованиями прогностического подхода к процессу обучения будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, мониторинг качества процесса подготовки к прогностической деятельности [2, с. 8—11].

Данные, полученные Г. Борин, о готовности будущих воспитателей к работе с родителями детей раннего возраста как интегрального качества личности, обеспечивающего результативное взаимодействие педагога с родителями и содержащего профессионально-педагогические взгляды и убеждения, эмоционально-волевую сферу личности, профессиональные знания, умение и стремление работать с родителями в современных условиях, самооценку, этическую, правовую культуру педагога, проанализированы нами в аспекте формирования профессиональных знаний, умений и навыков. Мы согласны с автором, что обеспечение подготовки к самоанализу профессионально-личностных качеств, формирования умений моделирования будущей профессиональной деятельности способствуют эффективности подготовки будущих воспитателей к работе с родителями детей раннего возраста [3, с. 8].

Концепция формирования и развития профессионального мастерства личности предполагает её направленность на саморазвитие, самоактуализацию, самосовершенствование, достижение вершин профессионализма в сфере педагогической деятельности. Поэтому исследование О. Кучерявого, в котором раскрыт комплекс условий эффективного функционирования организации профессионального самовоспитания будущих педагогов, которую он рассматривает как систему, имеющую роль средства перестройки процесса их профессиональной подготовки на принципах гуманизации и демократизации, является очень важным и значимым для решения исследуемой нами проблемы.

Профессиональное самовоспитание, с чем мы полностью согласны, автор определяет как самодвижение личности к профессиональной самореализации, осознанный процесс осуществления будущим педагогом совокупности творческих действий, базирующихся на единстве его сознания и самосознания и направленных на овладение им интегральной готовностью к педагогической деятельности — психологической, практической, готовностью к самосовершенствованию после окончания учебного заведения [4, с. 27].

Непрерывность процесса профессионально-личностного роста воспитателя подтолкнула нас проанализировать (с проекцией на наше исследование) теоретико-методологические основы подготовки будущих специалистов дошкольного образования в системе заочного обучения, осуществленного В. Нестеренко [5, с. 112].

Работая над решением проблемы подготовки будущих воспитателей к формированию экологически мотивированного поведения старших дошкольников, И. Трубник касается и некоторых вопросов формирования профессионального мастерства будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в контексте их эколого-педагогической подготовки, стержнем которой является воспитание гуманистического мироощущения личности и усвоение норм экологической этики и культуры [6, с. 9—11].

Анализируя исследования Т. Кныш в контексте нашей темы, мы сосредоточили внимание на содержании программы валеологического обучения и воспитания будущих воспитателей, направленной на активизацию мотивационно-ценностных ориентаций, на здоровый образ жизни и воспитание здорового ребёнка [7, с. 11].

Анализируя современное состояние подготовки будущих воспитателей, мы также обратились к выводам научного исследования Ю. Коваленко, которая, обосновывая проблему профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания детей дошкольного возраста в высших учебных заведениях III—IV уровней аккредитации, утверждает, что концептуальной идеей такой подготовки является понимание этого процесса как специфической целостной системы, направленной на реализацию цели и задач профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры и педагогов дошкольного образования. По её мнению, профессиональная подготовка будущих специалистов физического воспитания детей дошкольного возраста реализуется совокупностью педагогических условий, среди которых: овладение будущими специалистами основательными знаниями об особенностях психофизического развития детей дошкольного возраста, закономерностями организации физического воспитания детей в дошкольных учебных заведениях различного типа, осознание требований к специалистам, которые руководят этим специфическим процессом.

Заключение. В системе подготовки будущих специалистов является актуальным исследование педагогических условий формирования профессионального мастерства будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Такими условиями являются целенаправленное формирование у студентов положительной мотивации к овладению профессиональным мастерством и ориентированность на саморазвитие и самосовершенствование на постоянной рефлексивной основе; овладение будущими воспитателями системой знаний о профессиональной мастерстве и приобретения ими умений их практического применения; внедрение совокупности традиционных и инновационных форм и методов в целостную систему профессиональной подготовки будущих воспитателей [8].

Проанализировав теоретические аспекты подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, можно отметить, что данная проблема является актуальной в современных условиях развития системы образования.

Список цитируемых источников

1. Шапаренко, Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Х. А. Шапаренко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2008. — 20 с.
2. Давкуш, Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Давкуш. — Ялта : Крим. гуманіт. ун-т, 2011. — 20 с.
3. Борин, Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. В. Борин ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2009. — 20 с.
4. Кучерявий, О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. Г. Кучерявий. — Київ, 2002. — 42 с.
5. Нестеренко, В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : монографія / В. В. Нестеренко. — Одеса: Лерадрук, 2012. — 399 с.
6. Трубник, І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Трубник ; Крим. гуманітар. ун-т. — Ялта, 2009. — 20 с.
7. Книш, Т. В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Книш. — Київ, 2001. — 19 с.
8. Shvets, T. A. The theoretical ground of the pedagogical conditions for the professional training of future preschool teachers [Electronic resource] / T. A. Shvets // Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften). — Düsseldorf : Auris Verlag, 2016. — P. 134—137. — Mode of access: http://www.auris-verlag.de/mediapool/99/990918/data/DOI_10.12851_EESJ201602_1_.pdf. — Date of access: 12.12.2016.

УДК 373.2

М. М. Ярмолинская,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Академия последилового образования», Минск

СУЩНОСТЬ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблеме повышения качества дошкольного образования уделяется большое внимание как в теории, так и в практике системы дошкольного образования республики. Однако вопрос остается актуальным и в настоящее время. Важно найти средства, обеспечивающие диагностичность достижения поставленной цели и задач образовательного процесса. Одним из таких средств, с помощью которого можно отслеживать качество образовательного процесса, на наш взгляд, является психолого-педагогический мониторинг — длительное наблюдение за конкретными объектами, процессами, явлениями педагогической деятельности в целях определения их соответствия исходному положению и желаемому результату.

Актуальность использования психолого-педагогического мониторинга заключается в определении успешности и результативности протекания образовательного процесса, обучении педагогов самоанализу и самооценке динамики своей деятельности в образовательном процессе (позволяет выйти в рефлексивную позицию), осуществлении целесообразного управления качеством образовательного процесса, выявлении степени соответствия результатов деятельности учреждения стандартам дошкольного образования.

Основная часть. Мониторинг — многоуровневая, иерархическая система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации, которая позволяет судить о состоянии объекта мониторинга в любой момент и может обеспечить прогноз его развития [1]. Сохраняя присущие ему общие признаки, мониторинг приобретает в зависимости от сферы его применения специфические особенности, проявляющиеся в цели, содержании, организации, осуществлении и практическом использовании мониторинговой информации. В сфере образования (в том числе дошкольного) он обеспечивает участников образовательного процесса, руководителей учреждения качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по поводу организационных, технологических, информационных, локальных нормативных параметров педагогической деятельности, даёт возможность обеспечить лично ориентированный подход и к детям, и к педагогам.

Психолого-педагогический мониторинг — это сложный процесс, включающий в себя систему взаимосвязанных специфических видов деятельности, носителями которых являются разные участники, выполняющие различные функции, необходимые для оперативного отслеживания результатов педагогических воздействий и среды учреждения дошкольного образования на здоровье, физическое и психическое развитие ребёнка [2].

Основная цель психолого-педагогического мониторинга — выявление динамики достижений ребёнка в физическом, социально-нравственном и личностном, познавательном, речевом, эстетическом развитии и осуществление на этой основе его психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе. Его задачами выступают: выявление на основе анализа диагностических данных достижений и возможных затруднений ребёнка

в освоении содержания базового компонента учебной программы; разработка и реализация индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения детей; осуществление действенной обратной связи в системе «руководитель—педагог—родитель—ребёнок» для принятия адекватных мер регулирования, прогнозирования и совершенствования образовательного процесса.

Объектами психолого-педагогического мониторинга выступают достижения ребёнка в освоении содержания образовательных областей учебной программы дошкольного образования, психические процессы, качества личности ребёнка, педагогическая деятельность педагогов и их профессионально-личностное развитие.

Субъектами психолого-педагогического мониторинга в учреждении дошкольного образования являются воспитатели дошкольного образования, педагог-психолог, учитель-дефектолог, руководитель физического воспитания, музыкальный руководитель, заведующий и заместитель заведующего по основной деятельности, родители. При этом каждый участвует в реализации задач мониторинга с учётом специфики своей деятельности, одновременно координируя свои действия с другими участниками психолого-педагогического мониторинга. Только такое комплексное взаимодействие поможет дать полное представление о ходе образовательного процесса, его результативности, педагогических и управленческих воздействиях, необходимых для получения наилучших результатов.

Психолого-педагогический мониторинг выполняет ряд важных функций: информационную, аналитико-оценочную, стимулирующе-мотивационную, контролирующую, прогностическую, коррекционную [3]. Информационная функция заключается в получении ответа на вопросы относительно состояния наблюдаемого объекта и происходящих в нём изменений под действием определённых факторов. Систематизированные сведения, их полнота и достоверность служат основой для разработки стратегии и тактики деятельности участников образовательного процесса. Анализ фактов об образовательном процессе как системе, отражающей единство целей, содержания, способов, методик и технологий обучения и воспитания детей, даёт возможность оценить характер и особенности его протекания, вычленив и оценить этапы реализации задач на пути достижения конечной цели, установить значимость полученных результатов, их соответствие ожидаемым на основе показателей, зафиксированных в учебной программе и образовательных стандартах дошкольного образования. Стимулирующе-мотивационная функция мониторинга заключается в воздействии собранной информации на сознание и чувства участников образовательного процесса, результаты мониторинга могут стать внутренним мотиватором и регулятором их активности. Контролирующая функция мониторинга проявляется в постоянном отслеживании результатов образовательной деятельности и сравнении их с исходными. Прогностическая функция связана с возможностью достоверно представить общую картину развития наблюдаемого явления в перспективе и разработать планы преобразования или коррекции педагогической и управленческой деятельности. Содержание коррекционной функции мониторинга отражается в незамедлительном реагировании на вскрытые недостатки, в разработке и осуществлении мер по их устранению. Необходимые изменения могут быть внесены и в действия педагогов, и в способы решения конкретных задач, и в методику проведения мониторингового обследования.

Реализацию цели психолого-педагогического мониторинга целесообразно осуществлять в несколько этапов: организационно-подготовительный (разработка процедуры мониторинга); диагностический (сбор диагностической информации); аналитико-прогностический (определение актуального состояния: интерпретация данных, комплексная оценка, разработка содержания психолого-педагогического сопровождения ребёнка, внесение корректив в образовательную деятельность или условия).

В основе психолого-педагогического мониторинга лежит диагностическая деятельность. В связи с этим необходимо чётко определить методы, которые могут быть использованы в её осуществлении. В процессе психолого-педагогического мониторинга применяются нестандартизированные диагностические процедуры (педагогическое направление), стандартизированные и нестандартизированные диагностические процедуры (психологическое направление).

Методы должны обеспечивать достаточность информации, её объективность, достоверность, надёжность и оперативность, однозначность трактовки полученных результатов, их сравнимость с результатами, добытыми иными способами, и быть по возможности максимально технологичными, т. е. не требовать слишком больших затрат времени, средств и сил для их использования. Кроме того, они должны быть удобными в сборе и последующей обработке данных и позволять отслеживать изучаемые признаки в динамике [4; 5]. Основными методами диагностики, используемыми педагогами, являются наблюдение, игровые задания, беседа, анализ продуктов детской деятельности. Наблюдение — метод сбора фактов через восприятие внешнего поведения воспитанников в целях последующего анализа. Оно представляет собой основной метод осуществления психолого-педагогического мониторинга. Большие возможности для диагностической деятельности в ходе мониторинга имеют игровые задания, представленные в учебно-методических комплексах, учебных наглядных пособиях, имеющих гриф Министерства образования Республики Беларусь. Анализ продуктов детской деятельности (рисунков, аппликаций, строительных конструкций, рассказов) также позволяет определить эффективность освоения детьми содержания образовательных областей учебной программы дошкольного образования. Для осуществления мониторинга важно использовать комплекс методов, что обеспечивает целостное представление о состоянии качества образовательного процесса. Диагностические методы должны помогать выявить те ресурсы ребёнка, которые впоследствии были бы задействованы в образовательном процессе для создания психологически безопасных условий для разностороннего развития ребёнка.

Заключение. Использование психолого-педагогического мониторинга в учреждении дошкольного образования позволяет определить успешность и результативность протекания образовательного процесса, индивиду-

лизировать его, способствует повышению профессиональной компетентности педагогов; осуществляет целесообразное управление качеством состояния образовательного процесса, прогнозирует перспективы развития учреждения дошкольного образования.

Система психолого-педагогического мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения учебной программы дошкольного образования, динамики их развития призвана обеспечить комплексный подход к оценке качества образовательного процесса в каждом конкретном учреждении дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. *Битянова, М. Р.* В центре внимания — мониторинг / М. Р. Битянова // Первое сентября. Приложение «Школьный психолог». — 2011. — № 14. — С. 9—11.
2. *Алямовская, В. Г.* Психолого-педагогический мониторинг в ДООУ компенсирующего вида / В. Г. Алямовская. — М. : Восхождение, 2007. — 159 с.
3. *Белякова, Е. Г.* Психолого-педагогический мониторинг : учеб. пособие / Е. Г. Белякова, Т. А. Строкова. — Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2015. — 240 с.
4. *Свирская, Л. В.* Методика ведения педагогических наблюдений / Л. В. Свирская. — СПб. : Образовательные проекты ; М. : Линка-Пресс, 2010. — 144 с.
5. *Успех. Мониторинг достижения детьми планируемых результатов : пособие для педагогов / под ред. И. А. Бурлаковой, М. И. Степановой.* — М. : Просвещение, 2011. — 127 с.

Примечание. За содержание опубликованных материалов ответственность несут авторы работ.

Научное издание

**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник материалов
VIII Международного
научно-практического семинара

(Барановичи, 23—24 марта 2017 года)

На русском, белорусском, английском языках

Ответственный за выпуск С. А. Березнюк
Технический редактор А. Ю. Сидоренко
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

(Выпущено при финансовой поддержке Белорусского республиканского фонда
фундаментальных исследований.)

Подписано в печать 16.03.2017. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 37,80. Уч.-изд. л. 38,80. Тираж 150 экз. Заказ

Учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/424 от 09.09.2016.

Ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by .