К читателю

Первоочередной задачей системы дошкольного образования на современном этапе, в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, является разностороннее развитие личности ребёнка раннего и дошкольного возраста с учётом его возрастных и индивидуальных возможностей, способностей и потребностей, формирование у него нравственных норм, приобретение им социального опыта. Этому способствует обеспечение реализации государственной политики в сфере дошкольного образования.

В целях обсуждения, обобщения и распространения результатов фундаментальных и прикладных научных исследований, экспериментальной и инновационной деятельности в сфере дошкольного образования кафедрой дошкольного образования и технологий Барановичского государственного университета ежегодно организуется проведение международного научно-практического семинара «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы», основными направлениями которого являются: «Управление качеством дошкольного образования», «Организация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования», «Психологическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста», «Перспективы развития специального и инклюзивного дошкольного образования», «Организация здоровьесбережения и безопасной жизнедеятельности детей раннего и дошкольного возраста», «Профессиональное, высшее, послевузовское и дополнительное образование взрослых в области дошкольного образования».

Международное сотрудничество в сфере дошкольного образования организуется посредством участия в семинаре наряду с учёными и практиками всех регионов Республики Беларусь, представителей из Китайской Народной Республики, Литовской Республики, Республики Польша, Российской Федерации, Украины.

В данном сборнике авторами представлены как теоретические исследования, аналитические обзоры научных материалов, так и описание эмпирического опыта, методических разработок. Мнение автора может не совпадать с позицией редакционной коллегии. Поэтому на базе Барановичского государственного университета 23 марта 2018 года планируется открытое обсуждение актуальных вопросов дошкольного образования. В процессе конструктивного диалога могут быть сняты противоречия между теорией и практикой, определены корректирующие и предупреждающие меры по сохранению, укреплению и развитию системы дошкольного образования. Заочно можно выразить своё отношение, высказать свои предложения и замечания авторам публикаций, редакционной коллегии, написав письмо по e-mail: kafedra-do@mail.ru.

Надеемся, что данное издание будет интересно и полезно как учёным, преподавателям, студентам, магистрантам, аспирантам, исследователям, так и практическим работникам: руководителям учреждения дошкольного образования, воспитателям дошкольного образования, педагогам-психологам, учителям-дефектологам, логопедам, руководителям физического воспитания, музыкальным руководителям и другим специалистам, обеспечивающим функционирование системы дошкольного образования.

Редакционная коллегия

Репозиторий БарГУ

1

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Репозиторий БарГУ

УДК 378

Е. А. Богуш, И. П. Трасковская
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 122 г. Минска», Минск

СЕМЕЙНАЯ ГРУППА КАК ФОРМА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Одной из основных задач подпрограммы «Развитие системы дошкольного образования» государственной программы «Образование и молодёжная политика на 2016—2020 годы» является сохранение доступности дошкольного образования, решение которой предусматривает наряду со строительством учреждений образования, внедрение новых форм организации дошкольного образования как на платной, так и бесплатной основе, оказание помощи родителям, воспитывающим детей в семье, поддержка материнства и детства [1]. В инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь, утверждённом 17.07.2017, одним из приоритетных направлений деятельности учреждений системы дошкольного образования в 2017/2018 учебном году определено сохранение доступности дошкольного образования через расширение спектра образовательных услуг для детей, не посещающих учреждения дошкольного образования; развитие разных форм организации дошкольного образования [2]. Вместе с тем, на сегодня остаётся актуальной проблема обеспечения доступности дошкольного образования, в частности во Фрунзенском районе г. Минска, что обусловливает необходимость поиска вариативных форм дошкольного образования. Группы кратковременного пребывания — одна из таких форм.

В учреждении дошкольного образования могут функционировать разные модели групп кратковременного пребывания воспитанников в зависимости от желания их законных представителей и ресурсных возможностей данного учреждения: адаптационные, прогулочные, выходного дня, вечерние по подготовке к школе, сезонные и игровые площадки, «Материнская школа» и др. [2]. В соответствии с поручениями Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, данными 8 мая 2012 года при обращении с посланием к белорусскому народу и Национальному собранию Республики Беларусь, местными исполнительными и распорядительными органами должны создаваться условия для поддержки инициативы учреждений дошкольного образования по развитию детских садов семейного типа «семейный детский сад» необходимо «…обеспечить «шаговую» доступность детских садов, в том числе за счёт создания домашних и семейных групп» [3].

Основная часть. Учитывая современные реалии и выполняя План мероприятий по обеспечению доступности дошкольного образования, утверждённый правительством Республики Беларусь 02.07.2015 № 50/209-220, с сентября 2016 года в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 122 г. Минска» организована работа семейной группы кратковременного пребывания воспитанников на бюджетной основе. При её открытии учитывались следующие условия: запрос законных представителей ребёнка (заявление) на посещение данной группы; семья должна быть многодетной, воспитывать трёх и более детей дошкольного возраста, не посещающих учреждение дошкольного образования; наличие ресурсных возможностей учреждения (наличие отдельного оснащённого помещения, соответствующего требованиям Санитарных правил и норм). Организация образовательного процесса и сопровождение семейной группы осуществляется на основании нормативных правовых документов, регламентирующих деятельность учреждения дошкольного образования, в соответствии с требованиями учебной программы дошкольного образования. Семейная группа функционирует с сентября по май. Она является разновозрастной. В ней обучаются дети из одной семьи в возрасте от 2 до 6 лет. Это позволяет маме-воспитателю уделить внимание каждому ребёнку, в то время как в учреждении дошкольного образования преобладает коллективный подход. Отсюда вытекает следующая, и, может, самая главная особенность семейной группы — индивидуальный подход к каждому ребёнку. И это не дань современным педагогическим веяниям, а естественное состояние нормальной, здоровой семьи. Кто, как не мама, лучше поймёт состояние своих детей в данный момент и сумеет построить работу, учитывая их конкретные возможности и потребности.

Для осуществления образовательного процесса в семейной группе заместителем заведующего по основной деятельности разрабатывается вся необходимая учебно-программная и программно-планирующая документация. Так, на основе типового учебного плана разработан учебный план семейной группы, составлен распорядок дня, который предусматривает такие формы работы, как специально организованная деятельность, прогулка. Режим работы семейной группы составляет 3,6 часа в день с 9:00 до 12:30. Воспитатель семейной группы использует календарно-тематическое планирование. Под руководством заместителя заведующего по основной деятельности осуществляет планирование образовательной работы с детьми. Мама-воспитатель имеет полный доступ к дидактическому и учебно-наглядному материалу, методическим пособиям, находящимся в информационно-методическом кабинете. Образовательная деятельность с детьми организуется ежедневно на базе учреждения дошкольного образования. С 9:00 до 10:30 проходят развивающие игры-занятия по образовательным областям «Ребёнок и общество», «Элементарные математические представления», «Искусство: изобразительная деятельность», «Развитие речи и культура речевого общения», «Ребёнок и природа», которые организует воспитатель семейной группы в специально отведённом помещении, оснащённом в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста.

© Богуш Е. А., Трасковская И. П., 2018.

Репозиторий БГПУ

В рамках разновозрастной семейной группы индивидуальные занятия с детьми и объединение их в подгруппы не представляется возможным. Поэтому наиболее приемлемым вариантом являются занятия со всей группой детей. Дети в семейной группе — братья и сёстры, их роли в семье распределены, за каждым закреплена своя доля лидерства, поэтому, организуя их совместную деятельность, мама-воспитатель старается решить множество сопутствующих образовательному процессу вопросов, наладив свою работу так, чтобы научить старших заботиться о младших, не перебивать малышей, ненавязчиво помогать им, если они затрудняются с выполнением задания. Это и составляет преимущества совместного воспитания детей разного возраста: младшие дети обучаются гораздо быстрее, подражая во всем старшим, а старшие дети становятся мягче и терпимее к малышам.

В учебный план включены занятия со специалистами учреждения дошкольного образования: руководителем физического воспитания, руководителем физического воспитания на бассейне, музыкальным руководителем. Дети имеют возможность вместе с определённой группой воспитанников в соответствии с возрастом посетить занятия по образовательным областям «Искусство: музыка», «Физическая культура», принять активное участие в досугах и развлечениях, проводимых в учреждении дошкольного образования. С 10:30 до 12:00 осуществляется прогулка с детьми. Для того чтобы дети не ограничивались только своим кругом общения, а социализировались в детском коллективе, прогулка организуется на территории учреждения дошкольного образования вместе с остальными группами.

Мама-воспитатель является равноправным членом педагогического коллектива, принимает активное участие в методической работе, посещает семинары и консультации, участвует в работе педагогического совета учреждения дошкольного образования. Специалисты учреждения оказывают ей консультативную, методическую поддержку, в центре внимания находятся вопросы воспитания и обучения детей, повышение педагогической компетентности мамы-воспитателя. С уверенностью можно сказать, что данная форма работы способствует повышению у мамы-воспитателя психолого-педагогический культуры, профессиональной компетентности в области дошкольного образования, осознанию своей значимости в воспитании и развитии собственных детей.

Заключение. Работа семейной группы предоставляет многодетной маме не только возможность трудоустройства, получения дополнительного дохода, что немаловажно для многодетной семьи, но и обеспечивает доступность получения дошкольного образования для детей. А также для неё появляется возможность активного общения со специалистами учреждения дошкольного образования, обмена опытом дошкольного образования, социализации в педагогическом коллективе. Конечно, от воспитателя семейной группы требуется постоянная повышенная организованность, но эта напряжённость оправдывается, ведь мама профессионально воспитывает и развивает своих малышей. А это, в свою очередь, способствует разностороннему развитию детей, их социализации в детском коллективе, раскрытию индивидуальных возможностей, развитию умения общаться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками, овладению основами физической культуры и здорового образа жизни.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении государственной программы «Образование и молодёжная политика» на 2016—2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2016 г., № 250 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2016.
2. Аб зацвярджэнні інструктыўна-метадычнага пісьма Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь: зацв. М-вам адукацыі Рэсп. Беларусь, 17 ліп. 2017 г. // Пралеска. — 2017. — № 9. — С. 27—54.
3. *Лукашенко, А. Г.* Белорусский путь : патриотизм, интеллект, прогресс [Электронный ресурс] : послание Президента белорус. народу и Нац. собр., 8 мая 2012 г. / А. Г. Лукашенко // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2012.

УДК 373

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

СХЕМЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Введение. Сетевые формы взаимодействия образовательных организаций для реализации образовательных программ определены Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

«1. Сетевая форма реализации образовательных программ (далее — сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-

© Боякова Е. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

2. Использование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется на основании договора между организациями, указанными в части 1 настоящей статьи. Для организации реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы.

3. В договоре о сетевой форме реализации образовательных программ указываются:

1) вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определённых уровня, вида и направленности), реализуемой с использованием сетевой формы;

2) статус обучающихся в организациях, указанных в части 1 настоящей статьи, правила приёма на обучение по образовательной программе, реализуемой с использованием сетевой формы, порядок организации академической мобильности обучающихся (для обучающихся по основным профессиональным образовательным программам), осваивающих образовательную программу, реализуемую с использованием сетевой формы;

3) условия и порядок осуществления образовательной деятельности по образовательной программе, реализуемой посредством сетевой формы, в том числе распределение обязанностей между организациями, указанными в части 1 настоящей статьи, порядок реализации образовательной программы, характер и объём ресурсов, используемых каждой организацией, реализующей образовательные программы посредством сетевой формы;

4) выдаваемые документ или документы об образовании и (или) о квалификации, документ или документы об обучении, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность, которыми выдаются указанные документы;

5) срок действия договора, порядок его изменения и прекращения».

Сетевые формы взаимодействия предусмотрены для обучения по дополнительным профессиональным программам: «… как единовременно и непрерывно, так и поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, применения сетевых форм, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании» (ст. 76) [1].

В международном образовательном сотрудничестве также предусмотрено «участие в сетевой форме реализации образовательных программ» (п. 4 ст. 105). Финансовое обеспечение оказания государственных и муниципальных услуг в сфере образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами по каждому виду и профилю образовательных программ возложено на органы государственной власти субъектов Российской Федерации (п. 2 ст. 99) [1].

Основная часть. В практике образовательных организации получили широкое распространение сетевые формы взаимодействия не только для реализации образовательных программ. Указанная форма успешно переносится на социальное взаимодействие. Перспективно сетевое взаимодействие образовательных организаций, объединённых для решения инновационных задач. Значительное место в повышении профессионального мастерства педагогов и повышения качества образовательного процесса являются сетевые формы организации инновационной (экспериментальной) деятельности под руководством научных организаций. Рассмотрим некоторые варианты структуры организации сети образовательных организаций.

Сетевое взаимодействие может осуществляться по нескольким схемам: круговой (циклической), иерархической, радиальной, по типу диаграммы Венна и др. Схемы различаются не только по способам взаимодействия между элементами, но и типами управления ими. Управление первой и последней схемы носит творчески-демократический характер, требуют высокой самоорганизации творческого коллектива. Вторая — авторитарна, третья имеет смешанный характер.

Традиционной, с точки зрения организации взаимодействия, а, главное, управления им, является иерархическая схема. В ней управляющий центр организует работу сети, главенствует в ней и обобщает результаты. Данная модель наиболее пригодна для решения управленческих задач. Возможен другой её вариант: «управляющий центр» взаимодействует с творческой группой, которая взаимодействует с остальными участниками. Взаимодействие с организациями через посредничество творческих групп целесообразно при большом числе участников сетевого взаимодействия.

В дошкольных организациях, объединённых в единое учреждение со школами, возможно круговая схема взаимодействия. Каждое структурное подразделение разрабатывает свою инновационную задачу, как часть целой технологии. Например, «А» разрабатывает идею, на следующий год передаёт её для внедрения в следующее подразделение «В», само получает для внедрения разработку от подразделения «G» и т. д. Такой «переход» осуществляется ежегодно. Через определённый временной отрезок все структурные подразделения внедрят все элементы инновационной технологии. На организационный центр возлагается функция методического консультирования. Наиболее продуктивны схемы, в которых центральное управление решает только организационно-методические задачи, оставляя содержательные и творческие аспекты участникам взаимодействия. Возможна схема объединения с центром, ответственным за стратегическую и тактическую разработку инновационной технологии и объединяющим в сеть заинтересованные организации, внедряющие эту технологию и попутно решая небольшие, частные инновационные мини-задачи, которые представляются на совместных методических мероприятиях. Эту схему можно назвать радиальной. Связи между «второстепенными»

Репозиторий БарГУ

участниками носят подчинённый характер. В настоящее время данная схема является самой распространённой. Организация устанавливает социальное партнёрство с другими учреждениями, которые могут каким-то образом участвовать или влиять на образовательный процесс. В случае радиальной организации работы транслируется инновационный опыт. Однако только головное учреждение получает возможность «оттачивать» навыки менеджмента инновационных задач. Более сложной схемой является, при наличии центра, ещё взаимодействие активных участников между собой.

Актуальны модели с двумя и более «мозговыми» творческими центрами. В них сетевое объединение проходит по радиальному принципу. Между собой центры могут быть связаны напрямую или через посредника. Центральные участники создают каждый свою сеть. Количество взаимных связей между участниками и «мозговым» творческим центром неограниченно. Участники второго уровня не взаимодействуют между собой и имеют статус исполнителей. В данной схеме ответственность за решение инновационных задач лежит на творческих центрах.

Следующая схема сетевого взаимодействия, по типу диаграммы Венна, является, на наш взгляд, самой сложной. Она предполагает постановку инновационных задач, решение которых требует совместных усилий нескольких творческих коллективов. Организация работы по такой схеме предполагает высокую квалификацию педагогического коллектива, владение каждым педагогом компетенциями в смежных областях. Например, при решении задач интеграции искусств или образовательных областей, или видов деятельности, необходимо наличие знаний и навыков в каждой из них. Например, педагог изобразительного искусства должен владеть музыкальными знаниями. И наоборот, музыкант обладать некоторым набором навыков в области пластических искусств и т. д. По такой схеме лучше всего объединять образовательные организации долгое время углублённо работающие по какой-то проблеме, возможно, в экспериментальном режиме.

По схеме сетевого взаимодействия «Пазл» участники сотрудничают в решении отдельных задач. При любом числе участников одно учреждение решает с партнёрами от 2 до 4 совместных задач.

Вывод. Таким образом, сетевое взаимодействие может быть организовано по разным схемам в зависимости от поставленных задач, их количества, опыта участников.

Список цитируемых источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон, 29.12.2012, N 273-ФЗ (ред. 29.07.2017).

УДК 373.2

И. В. Быкова
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 13 г. Могилёва», Могилёв

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НА БАЗЕ КОТОРОГО ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Введение. В докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI веке главной задачей на современном этапе развития человеческой цивилизации определяется «создание условий для самостоятельного выбора человека, формирование готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умения выходить из ситуации выбора без стрессов» [1]. «Система дошкольного образования в Республике Беларусь развивается в соответствии с мировыми тенденциями развития образовательных систем, основанных на идеях обеспечения доступности, качества, гуманизации, гуманитаризации образования, его ориентации на интересы развития личности, самоценность каждого возрастного периода, признание ребёнка полноценной и полноправной личностью как самостоятельного субъекта общества со всем комплексом гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав» [2]. В последние годы в области образования произошли значительные перемены, коснувшиеся изменения форм и методов работы. Современное образование решает ряд задач, связанных с поиском таких путей организации образовательного процесса, главным принципом которых является любовь и уважение к каждому конкретному ребёнку.

Дошкольное детство является важным и ответственным этапом в жизни человека, базой для формирования последующего жизненного опыта личности, так как именно в этот период формируются главные личностные качества и необходимые социальные навыки. Экспериментальная и инновационная деятельность учреждений образования является одним из механизмов развития и обновления содержания, форм и методов организации образовательного процесса, и, следовательно, совершенствования качества образования. Инновационный проект «Внедрение модели организации процесса патриотического воспитания в учреждении дошкольного образования», в реализации которого принимает участие коллектив государственного учреждения образования «Ясли-сад № 13 г. Могилёва», отражает приоритеты развития системы образования Республики Беларусь, так как нацеливает педагогов на организацию процесса патриотического воспитания детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования на высоком качественном уровне на основе принципов планомерности, комплексности, научной обоснованности, заинтересованности и личной ответственности участников в результатах своего труда,

© Быкова И. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

личностно-ориентированного и диагностико-аналитического подхода. Цель исследования: рассмотреть особенности организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, на базе которого осуществляется инновационная деятельность.

Основная часть. Одна из задач деятельности педагогов-новаторов — продумывание таких форм и методов организации образовательного процесса, при которых дети могут проявлять самостоятельность и инициативу. Повышению профессиональной компетентности педагогов в решении этой задачи способствовала реализация комплекса организационно-педагогических мероприятий: встречи с консультантом инновационного проекта Л. Н. Воронецкой, кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры педагогики учреждения «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», тематические педагогические советы, проблемные семинары, недели педагогического мастерства, мастер-классы и др. «Основными формами организации образовательного процесса являются игра, занятие» [3, с. 154]. Занятия планируются так, чтобы дети не только приобретали и расширяли свои представления, но и учились задавать вопросы, высказывать мысли, проводить исследования, слушать и уважать мнения других. Таким образом, изменился подход к организации занятия. Каждое занятие рассматривается как специально организованная интересная деятельность детей, подразумевающая их активность, деловое взаимодействие и общение, расширение представлений об окружающем мире, о родном городе, родном крае, о традициях и культуре белорусского народа. Эффективным было проведение тематических недель «Люблю цябе, мая старонка», «Размаўляем па-беларуску», «Мой родны горад – Магілёў», «Вандруем па лясах Беларусі», реализация образовательных и исследовательских проектов «Памятные места Могилёва», «Улица, на которой я живу», «История любимого города», «Могилёв в годы Великой Отечественной войны»; занятия-экскурсии по городу и в Могилёвкий краеведческий музей.Одним из важных средств формирования патриотических чувств является изучение родного языка, организованного на основе культурологического подхода, что предполагает знакомство с традициями, обычаями, обрядами белорусского народа, белорусским фольклором на родном языке, поэтому каждый четверг и каждую четвертую неделю образовательный процесс в учреждении организуется на белорусском языке.

В реализации задач патриотического воспитания важную роль играют любые, без исключения, виды детских игр: сюжетно-ролевых, дидактических, настольно-печатных, подвижных и игр-драматизаций. Современным эффективным средством развития детей дошкольного возраста являются игры с использованием информационных коммуникационных технологий и электронных средств обучения. Например, игры с использованием информационно-коммуникационных технологий (интерактивной доски) на темы «Падарожжа па казкам», «Сімволіка Рэспублікі Беларусь», «Мой пасёлак», «Жывёлы і расліны Беларусі», «Не памыліся», «Народныя промыслы» и другие не только помогают решению задач патриотического воспитания, но и обеспечивают наглядность, эмоционально насыщают образовательную деятельность, способствуют мотивации детей к запоминанию, обеспечивают условия выбора для детей развивающих игровых заданий в соответствии с их интересами.

Взаимодействие учреждения дошкольного образования с семьёй в условиях реализации инновационного проекта носит целенаправленный характер. Формирование активной позиции родителей воспитанников осуществлялось на основе внедрения активных форм взаимодействия. Проведённое анкетирование родителей воспитанников государственного учреждения образования «Ясли-сад № 13 г. Могилёва» показало, что свободное время членов семьи организовано следующим образом: просмотр телевизионных передач (48%), компьютерные игры (32%), и только небольшую часть времени дети и родители проводят в совместном чтении книг (4%), походах в кино, театры (12%) и организуют совместные игры (4%). Поэтому важным этапом построения партнёрских взаимоотношений с законными представителями воспитанников была организация работы, способствующей повышению педагогической грамотности родителей, вовлечение их в образовательный процесс в учреждении образования на основе дифференцированного и индивидуального подходов. Опыт работы показал, что наиболее эффективны те формы взаимодействия с семьями, в результате которых родители выступают активными участниками, а не пассивными слушателями. Традиционные формы взаимодействия с семьёй: родительские собрания, консультации для родителей, беседы за круглым столом — не утратили своего педагогического значения, однако изменились особенности их организации: необходимо предоставить возможность для участия всех специалистов учреждения образования и родителям для активного обсуждения проблем, обмена опытом семейного воспитания. Особый интерес у участников образовательного процесса вызывают формы и методы работы, объединяющие педагогов, родителей и детей общей деятельностью, например: заседания детско-родительского клуба, проведение походов и экскурсий, организация совместных праздников, развлечений, различного рода акций и т. д.

Проведение встреч детско-родительского клуба «Крыніца» носит систематический, постоянный характер. В план каждого заседания включается совместная творческая, исследовательская, познавательная деятельность детей и родителей. Обязательно использование методов создания благоприятной атмосферы и организации коммуникации, методов обмена деятельности, методов рефлексивной деятельности. Выполнение совместных домашних заданий для детей и взрослых. Тематика встреч объединена общей идеей решения задач патриотического воспитания детей: «Моя семья», «Мой детский сад», «Улица, на которой я живу», «Мой город», «Памятные места родного города», «Моя столица», «Мой родной край». И что очень важно, все виды деятельности интересны как для детей, так и для взрослых. Незабываемое эмоциональное воздействие оказывают на детей совместные экскурсии по городу, в музеи и театры, туристические походы в лес и т. д. Такие совместные встречи не только помогают объединению участников, но и способствуют расширению кругозора детей и взрослых.

Репозиторий ВГУ

Предметно-развивающая среда играет важную роль в развитии ребенка, поэтому созданы условия, способствующие приобщению дошкольников к культурному наследию белорусского народа. Во всех возрастных группах накоплен материал для ознакомления детей с родным краем, с декоративно-прикладным искусством Беларуси, создан мини-музей белорусского быта.

Проведённая психолого-педагогическая диагностика показала, что у воспитанников, участвующих в инновационном проекте, сформированы представления о членах семьи, они могут рассказать о деятельности членов семьи (90%), знают, что они живут в Беларуси, называют свой посёлок, улицу, город (95%); знают Государственный флаг и герб Республики Беларусь (100%), различают и знают предназначение изделий декоративно-прикладного искусства (95%). Анкетирование законных представителей воспитанников в начале и в конце учебного года показало, что в заинтересованность родителей в работе по патриотическому воспитанию детей возросла (сентябрь — 69%, апрель — 97%), повысился уровень знаний об истории и традициях родного города и Республики Беларусь, о средствах патриотического воспитания детей.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что участие в инновационной деятельности является одним из механизмов развития и обновления содержания, форм и методов организации образовательного процесса, способсвует эффективной реализации содержания основных направлений патриотического воспитания в образовательном процессе. Работа в данном направлении дала возможность систематизировать работу с воспитанниками, педагогами, родителями — субъектами организации патриотического воспитания; сформировать у воспитанников первоначальные представления о родном крае и уважительное отношение к нему; повысить уровень инновационной компетентности педагогов учреждения дошкольного образования; привлечь родителей воспитанников к проблеме патриотического воспитания детей, расширить уровень их педагогической грамотности; организовать взаимодействие субъектов с целью эффективной организации процесса патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Доклад международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI веке [Электронный ресурс]. — Режим досмтупа: http://www.kursovaya-referat.ru/docs/index-323492.html. — Дата доступа: 22.12.2017.
2. Тарусова, Л. Г. Сущность и составляющие качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования [Электронный ресурс] / Л. Г. Тарусова. — Режим досмтупа: https://academy.edu.by. — Дата доступа: 22.12.2017.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. — 400 с.

УДК 37.022

Т. А. Гырдымова
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 53 г. Могилёва», Могилёв

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРОЕКТА

Введение. В современном обществе происходят динамические изменения, которые характеризуются огромным количеством новшеств. Экспериментальные и инновационные проекты являются закономерностью развития современного дошкольного образования. Выявление сущности и специфики программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания, определение вариантов его применения в образовательном процессе учреждений дошкольного образования является сложной и недостаточно изученной областью дошкольной педагогики. Несмотря на наличие целого ряда исследований отдельных аспектов этой многосторонней проблемы, до сих пор в теории дошкольной педагогики отсутствует ее целостное, глубокое, системное знание. Важность программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания в учреждениях дошкольного образования не подлежит сомнению, что подтверждают нормативно-правовые акты Республики Беларусь (Кодекс Республики Беларусь об образовании, Положении об учреждении дошкольного образования от 25 июля 2011 г. № 150), ориентирующие на отражение в содержании дошкольного образования особенностей обучения воспитанников разного возраста, посещающих данные группы [3, с. 54].

Основой для педагогической деятельности с детьми во время республиканского экспериментального проекта стала *модель* апробации программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования, разработанная Л. Н. Воронецкой, кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», научным руководителем проекта [2, с. 15].

В 2015 году была разработана тема научно-исследовательской работы «Научно-методическое обеспечение образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования». Результатом данного исследования стала разработка авторами О. Н. Зыль, Е. А. Стреха, Е. В. Горбатовой, И. В. Житко, Д. Н. Дубининой, Л. Н. Воронецкой программно-методического обеспечения

© Гырдымова Т. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования, включающего учебно-методическое пособие для педагогов учреждений дошкольного образования, учебные наглядные пособия для педагогов по обеспечению деятельности детей в группах кратковременного пребывания учреждений дошкольного образования.

Основная часть. Республиканский экспериментальный проект был рассчитан на 2016/2017 учебный год. В состав участников проекта входили: заведующий, заместитель заведующего по основной деятельности, воспитатель дошкольного образования, музыкальный руководитель и педагог-психолог.

Программно-методическое обеспечение в государственном учреждении образования «Ясли-сад №53 г. Могилёва» для групп кратковременного пребывания в рамках реализации экспериментального проекта было направлено на:

– качественную организацию образовательного процесса, позитивное взаимодействие педагогического работника учреждения дошкольного образования с воспитанниками;

– реализацию содержания образовательных областей учебной программы дошкольного образования: «Искусство» («Музыкальная деятельность», «Изобразительная деятельность»), «Ребёнок и природа», «Ребёнок и общество», «Развитие речи», «Элементарные математические представления», представленных в учебно-методическом пособии для педагогов учреждений дошкольного образования и учебных наглядных пособиях для воспитанников;

– максимальный учёт индивидуальных особенностей и возможностей воспитанников;

– эффективное влияние на приобретение положительного опыта воспитательных отношений родителей и полноценное развитие ребёнка.

Группы кратковременного пребывания функционировали по гибкому режиму: 2 раза в неделю по 2 часа на протяжении учебного года.

В разновозрастных группах организация образовательного процесса осуществлялась дифференцированно в зависимости от возраста детей. Так, в группе вечернего пребывания «Умняша» по подготовке к школе находились дети, не посещающие учреждение дошкольного образования от 5 до 6 лет. С детьми работал воспитатель дошкольного образоания, владеющий разнообразными педагогическими технологиями (использование в работе дифференцированного, индивидуального подхода к каждому ребёнку, учитывающий его интересы и способности). При организации деятельности вечерней группы проводились разные виды игр, занятий. В материнской школе (группа «Мамино солнышко») для детей от 1 до 3 лет, воспитателем дошкольного образования организовывались игры-забавы, игры с дидактическими игрушками, чтение потешек, индивидуальная работа по развитию движений, речи детей, мелкой моторики рук, сенсорному воспитанию.

Основными формами организации образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей являлись специально организованная и игровая деятельность [3, с. 54—55].

Содержание программно-методического обеспечения образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей связано с интегрированным содержанием занятий, отражающих основные позиции разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования: для детей от 1 года до 3 лет представлено интегрированное содержание занятий образовательных областей «Искусство» («Музыкальная деятельность») и «Ребёнок и природа»; для детей от 5 до 7 лет — интегрированное содержание занятий образовательных областей «Искусство» («Изобразительная деятельность») и «Элементарные математические представления»; «Развитие речи» и «Ребёнок и общество».

Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей от 1 до 3 лет, от 5 до 6 лет с содержанием образовательных областей «Искусство» («Музыкальная деятельность») и «Ребёнок и природа»; «Искусство» («Изобразительная деятельность») и «Элементарные математические представления»; «Развитие речи» и «Ребёнок и общество» направлена на создание особой социально-психологической среды детей, характеризующейся сосуществованием различных систем социального взаимодействия, в которые одновременно включен ребёнок: «ребёнок—взрослый», «ребёнок—сверстник», «ребёнок—младший ребёнок», «ребёнок—старший ребёнок». Эффект развития детей обеспечивается освоением реальной ролевой позиции в процессе межвозрастных взаимодействий, а уровень её освоения служит важнейшим интегрированным показателем социального развития детей дошкольного возраста [3, с. 55].

Для эффективной организации образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей от 1 до 3 лет, от 5 до 6 лет с содержанием образовательных областей «Искусство» («Музыкальная деятельность») и «Ребёнок и природа»; «Искусство» («Изобразительная деятельность») и «Элементарные математические представления»; «Развитие речи» и «Ребёнок и общество» представлено учебно-методическим пособием для педагогов «Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей»: календарно-тематическим планированием образовательного процесса в группах кратковременного пребывания; содержанием интегрированных занятий по вышеуказанным образовательным областям учебной программы дошкольного образования; методическими рекомендациями для педагогов по организации образовательного процесса. Интегрированные занятия выстроены в игровой форме, в которую включены дидактические и подвижные игры, проблемные ситуации, стихотворения, сказки, пословицы, иллюстрации, наглядный материал для активного участия каждого ребёнка, посещающего группу кратковременного пребывания [4; 5].

Заключение. Прогнозируемый эффект состоял в том, что применение разработанного программно-методического обеспечения организации образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей в учреждении дошкольного образования способствовал разностороннему развитию воспитанников, их

Репозиторий БарГУ

комфортному самочувствию в среде сверстников, успешной реализации содержания учебной программы дошкольного образования, эффективности управления образовательным процессом.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования. — Минск : НИО,2012. — 415 с.
2. *Воронецкая, Л. Н.* Формирование национального самосознания детей дошкольного возраста в постиндустриальном обществе / Л. Н. Воронецкая // Пралеска. — 2016. — № 7. — С. 8—17.
3. *Воронецкая, Л. Н.* Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания / Л. Н. Воронецкая // Пралеска. — 2016. — № 11. – С. 54—56.
4. *Воронецкая, Л. Н.* Моя Родина — Беларусь / Л. Н. Воронецкая // Пралеска. — 2017. — № 2. — С. 10—20.
5. *Воронецкая, Л. Н.* Ты и я — белорусы / Л. Н. Воронецкая // Пралеска. — 2017. — № 4. — С. 27—38.

УДК 159.9

С. Д. Демьяненко,
кандидат педагогических наук, доцент
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

ОСОБЕННОСТИ РАЗМЫШЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ЯЗЫКЕ И РЕЧИ

Введение. Речь ребёнка не является врождённой способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с его физическим и умственным созреванием и служит показателем общего развития. Известно, что усвоение ребёнком родного языка проходит закономерно и имеет общие черты у всех детей. Л. С. Выготский утверждал, что «ребёнок воспринимает окружающий мир не только через зрение и слух, но и через свою личную речь, так как ведёт внутренний монолог и внешний диалог» [1]. Исследуя метаязыковую деятельность детей старшего дошкольного возраста, связываем её с самопознанием детьми собственного высказывания, их размышлениями о языке и речи, со способностью сосредотачиваться на производстве собственного высказывания и над содержанием речи, рассуждениями о языковых дефинициях [4].

Основная часть. Механизм, закономерности и особенности процесса усвоения языка детьми дошкольного возраста исследовались учёными различных отраслей: психофизиологами (Е. И. Бойко, М. И. Жинкин, Т. М. Ушакова), нейрофизиологами (Л. И. Божович, М. И. Красногорский, А. Р. Лурия), психолингвистами (Т. В. Ахутина, Л. А. Калмыкова, С. Н. Цейтлин), языковедами (В. В. Виноградов, А. Н. Гвоздев, М. А. Жовтобрюх), психологами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Е. И. Негневицкая), лингводидактами (А. Г. Арушанова, А. М. Богуш, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова). Развитие языковых способностей детей в современном дошкольном учебном заведении рассматривают Н. В. Гавриш, Н. В. Горбунова, К. Л. Крутий и др.

В традиционной лингводидактике речь рассматривается как сложная иерархическая система единиц (знаков), соподчиненная функцией их уровней. Язык — структурированная реализация взаимосвязи языковых единиц в единичном акте речеобразования. Ведь овладение и владение человеком языком является механической проекцией процесса изучения этой системы, «инвентарём языковых средств», и его результатом (речь). Языковая способность, в отличие от языка, как общественного явления, принадлежит каждому индивиду, в отличие от конкретной речи, она абстрактна. Это психологическое измерение языка и речи [6].

«Осознание речевой действительности, как отдельно существующей, и осознание словесного состава речи в своём развитии значительно отстают от практического овладения речью», — отмечает в своих исследованиях С. М. Карпова. Она указывает, что языковая подготовка дошкольника к школьному обучению не может ограничиваться только развитием его речи во время общения. Для успешного обучения ребёнка необходимо, чтобы речь как форма действительности и её элементы, стали предметом осознания и сознательной деятельности [5, с. 98]. Соглашаясь с мыслью учёной, отметим, что самостоятельно определять элементы речи ребёнок дошкольного возраста без специального обучения этому ещё не способен.

Исследуя проблему осознания словесного состава речи дошкольниками, С. М. Карпова предлагала выделять слово как звуковое единство, что имеет определённое смысловое значение, используя материализованные действия и действие в плане громкой речи. В результате поэтапного формирования действий, вычленяя слова, дети начинают анализировать собственную деятельность, самостоятельно исправляют свои речевые ошибки. Возникает самостоятельный внутренний контроль ребёнка за своими речевыми действиями [5, с. 231].

Ребёнок дошкольного возраста в собственной речевой практике имеет возможность по своему усмотрению толковать языковую действительность или определять в речи отдельные признаки единиц языка. Это проявляется в том, что на данном этапе в сознании ребёнка отдельная конкретная языковая единица понимается им как таковая, что соотносится с определённым отрезком его речевой действительности, наполнена смыслом, который уточняется ребёнком по мере его когнитивного и речевого развития [7]. Например, понимая смысл слова «доктор», ребёнок спрашивает у взрослых: «Доктор наук... — это кто, ...науки заболели, а он их лечит?» (Виталий Д., 5 лет). Дети дошкольного возраста способны к спонтанной рефлексии и интуитивной способности вычленять смысл

© Демьяненко С. Д., 2018.

Репозиторий БарГУ

(о ком, и, о чём говорится, идёт речь). Результаты исследования показали, что большинство детей пятого, шестого года жизни обладают «житейскими понятиями о языке» [2], овладение которыми происходит в повседневной деятельности дошкольников и в учебной — специально организованной воспитателем в учреждении дошкольного образования. Об этом свидетельствуют следующие ответы детей: «Это предложение, здесь есть слова», «Это не предложение, здесь очень много слов, а в предложении так не бывает... Надо, чтобы два, три слова было» и др.

Осознание языковых явлений, отмечает Л. О. Калмыкова, происходит только тогда, когда оно опирается на реальный речевой опыт ребёнка. Дошкольник не может осознать языковые явления, которые отсутствуют в его речевой практике [4]. Ребёнок размышляет только о тех элементах речи и языка, которые сам речепроизводит, материализует, толкует в зависимости от его социо-эмпирического опыта и уровня речеязыковой подготовки в учреждении дошкольного образования.

В результате проведённого исследования выявлено, что подавляющее количество детей (75%) не объективируют языковые единицы, как явления лингвистического мира, не понимают знаковую природу языка, «сливают» языковые единицы и соответствующие им реалии материального мира. Воспитатель: «[У-У-У], — мы слышим звук?». Ответы детей: «Как поезд едет, так гудит», «Машинист сигналит». Только 7% опрошенных детей, «узнавали» языковую единицу звук и отвечали, что слышат звук [У] и называли (произносили) его. 18% детей говорили «Не знаю» или молчали.

Языковыми понятиями, которые даже в терминологическом плане тяжелы для восприятия и понимания старшими дошкольниками, являются «высказывания», «текст». На вопрос «Как ты понимаешь, что такое высказывание?» дети отвечали: «Это если, что-то говорить, много говорить», «Это когда много предложений», «Это рассказ», «Высказывание — это долго-долго говорить», «Высказывание — то, что говорят», «Высказывание.., что говорить долго, рассказывать обо всём», «Высказывания — много, много слов, которые рассказывают все». Рассуждая о тексте, дети говорили: «Тексты в книгах»; «В газете текст»; «Много слов, целая страничка, …а рисунков нету». Большинство детей, участвующих в опросе, задумывались, долго думали, пытались ответить, некоторые сразу отказывались отвечать. Анализируя полученные суждения детей, было установлено, что они владеют чувственными, эмпирическими языковыми знаниями о высказывании, тексте, которые являются поверхностными, неточными. Ответы основывались либо на ситуационных ассоциациях о тексте, воспроизводящих жизненный опыт («Это книги», «В газете», «Что читают») или на результатах некорректного обучения: «Большие слова», «Много предложений». Либо были основаны на несущественных признаках и появлялись у детей на основе собственных спонтанных наблюдений и обобщений о высказывании: «Это рассказы», «В газете». Наблюдались попытки детей оперировать понятием «высказывание»: «Высказывание — это, что говорить долго», «... то, что говорят», «Высказывание... — о чём-то рассказывается». У детей старшей группы учреждения дошкольного образования (5 лет) спонтанные знания о тексте имеются в меньшей степени; качественная характеристика их ответов значительно уступала ответам детей-шестилеток, но тенденции определений оставались аналогичными. К этому, на наш взгляд, приводит некорректная речеязыковая подготовка детей старшего дошкольного возраста.

Обучая детей грамоте в детском саду, обнаружили отсутствие у них умения анализировать звуки речи. Причинами этого считаем то, что данная задача редко предстаёт перед детьми в процессе их речевой деятельности, поэтому дети старшего дошкольного возраста не обладают средствами для её коммуникативного решения. Дошкольники практически не владеют существенными признаками звука, слова, предложения, высказывания, текста и не способны рассуждать о них.

Как отмечает Л. Е. Журова, дети, раскладывая слово на звуки, теряют его привычное произношение и отказываются действовать со словом, которое «распалось». Поэтому, осуществляя звуковой анализ слова, ребёнок, впервые в своей речевой практике отходит от смысла, от значения слова. При этом предметом внимания дошкольника становится не смысл, а звуковой и ритмический рисунок слов, которые им произносятся [3]. Поэтому обучению детей звуковому анализу слов должны предшествовать предварительные умения выделять звуки в словах, рассказать о выделенных отдельных звуках, различать и произносить их, что обеспечивает осознание единиц языка и составляет пропедевтический этап обучения грамоте детей в учреждении дошкольного образования.

Выводы. Развитие речеязыковых способностей детей старшего дошкольного возраста имеет огромное значение в процессе подготовки детей к обучению в школе. Возрастающий интерес к языковой деятельности, ведущий к осознанию дошкольниками элементов речи и языка свидетельствует о возникновении метаязыковой деятельности, которая на начальном (зачаточном) этапе представляется в виде «конструктивной» деятельности [7] в процессе овладения языком и речью. Наблюдая за собственным речевым поведением, то есть, анализируя свои высказывания, дети запускают механизм рефлексии потока собственного речепорождения, заставляя себя наблюдать за речью в различных коммуникативных ситуациях.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Экспериментальное исследование развития понятий / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 23—80.

2. *Выготский, Л. С.* Исследование развития научных понятий в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 184—294.

3. *Журова, Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду / Л. Е. Журова. — М. : Педагогика, 1978. — 150 с.

Репозиторий БарГУ

4. *Калмыкова, Л. О.* Речеязыковая рефлексия как проявление интеллектуального развития дошкольников / *Л. О. Калмыкова* // Дошкольное образование наука — практике : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О. О. Прокофевой, Е. А. Мурашко. — Могилёв : МГУ А. А. Кулешова, 2015. — С. 169—172.
5. *Карпова, С. Н.* Осознание словесного состава речи дошкольниками / С. Н. Карпова. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1967. — 329 с.
6. *Соссюр, Ф.* Труды по языкознанию : пер. с фр. / под ред. А. А. Холодовича // Ф. Соссюр. — М., 1977.
7. *Цейтлин, С. Н.* Язык и ребёнок : Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М. : Владос, 2000. — 239 с.

УДК 377

Н. Г. Дубешко
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Интенсивное внедрение быстро развивающихся информационных и телекоммуникационных технологий во все сферы социально-культурной деятельности человека, в том числе и в образование, приводит к возникновению ряда специальных требований, предъявляемых к воспитателям дошкольного образования. В частности, они должны быть готовы использовать эти технологии в своей повседневной практике. Современный педагог должен владеть программными средствами, позволяющими использовать информационные и телекоммуникационные технологии в образовательном процессе. К числу таких средств относятся программы для редактирования текстовой и графической информации, автоматизированных вычислений, подготовки презентаций и электронных учебных ресурсов, управления образовательным процессом. Анализ литературы по проблеме исследования позволил установить, что в отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют развивать интеллектуальные, творческие способности детей дошкольного возраста, умение самостоятельно приобретать новые знания. Использование электронных образовательных ресурсов дошкольного образования включает в себя использование глобальной сети Интернет, а также электронных учебных пособий. Непосредственное обучение включает использование развивающих компьютерных программ, мультимедийных презентаций и научно-познавательного материала.

Основная часть. Начиная с 2010 года развитие информационного общества является одним из основных факторов обеспечения конкурентоспособности и инновационного развития национальной экономики, совершенствования системы государственного управления, повышения зрелости гражданского общества. На уровне программных документов данный приоритет закреплён в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, одобренной Президиумом Совета Министров Республики Беларусь 10 февраля 2015 года. Развитие информатизации в Республике Беларусь в течение 2011-2015 годов осуществлялось в соответствии со Стратегией развития информационного общества на период до 2015 года, утверждённой Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 9 августа 2010 года № 1074 (далее — Стратегия-15), и разработанными для её выполнения Национальной программой ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011—2015 годы, отраслевыми и региональными программами информатизации.

В качестве факторов развития информационного общества Стратегия-15 предполагала:

– совершенствование государственной информационной политики, развитие национальной информационно-коммуникационной инфраструктуры;
– развитие человеческого капитала;
– укрепление доверия и безопасности при использовании информационно-коммуникационных технологий;
– развитие национальной информационной индустрии и научных исследований;
– расширение международного сотрудничества и интеграцию в мировое информационное пространство.

В ходе инновационных процессов 24 июня 2013 года была утверждена Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года. Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь организует экспериментальную и инновационную деятельность по тематике, связанной с использованием электронных образовательных ресурсов. Использование электронных образовательных ресурсов дошкольного образования на современном этапе является одним из факторов повышения эффективности образовательного процесса в учреждении дошкольного образования [1].

Однако в настоящее время в учреждениях дошкольного образования при недостаточном создании организационно-педагогических условий системного использования информационно-образовательной среды, наблюдаются противоречия в содержании, технологии и методике использования электронных образовательных ресурсов дошкольного образования, вызывающих необходимость создания региональных ресурсных центров электронных образовательных ресурсов дошкольного образования (далее — Центр). Данные противоречия отмечаются между:

© Дубешко Н. Г., 2018.

Репозиторий БарГУ

– местом компьютерной техники в жизни современного человека, потребностью в формировании компьютерной грамотности и недостаточным уровнем информационно-коммуникационного обеспечения учреждений дошкольного образования;

– новыми тенденциями в развитии современного дошкольного образования, ориентированными на широкое использование компьютерной техники и несоответствующим уровнем подготовки воспитателя дошкольного образования к внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс учреждений дошкольного образования;

– изменением типа профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования, ориентированного, в частности, на применение информационно-коммуникационных технологий, и неготовностью к их осознанному использованию для организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования;

– неконтролируемым потоком использования развивающих компьютерных программ для детей дошкольного возраста, в большинстве из которых не соблюдаются санитарно-гигиенические требования сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста, отсутствием системного анализа и неготовностью воспитателя дошкольного образования к их систематизации и адекватной оценке.

Деятельность Центра, по нашему мнению, позволит осуществлять опережающую подготовку квалифицированных кадров в условиях внедрения новых форм и методов организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования. Центр сможет обеспечить доступ к электронным образовательным ресурсам участников образовательного процесса нескольких учреждений дошкольного образования. Центр может функционировать как структурное подразделение учреждений высшего образования, обеспечивая приобретение академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, необходимых для работы на современном мультимедийном оборудовании как у будущих специалистов (студентов, магистрантов), так и у практикующих воспитателей дошкольного образования.

На первоначальном этапе создания Центра необходимо создать нормативное обеспечение, регулирующего деятельность; обеспечить Центр ресурсами (материальными, финансовыми, информационными, инфраструктурными), необходимыми для эффективного функционирования; обеспечить кадровыми ресурсами необходимой квалификации; создать программно-методическое обеспечение использования электронных образовательных ресурсов в условиях дошкольного образования; повысить профессиональную компетентность сотрудников Центра по проблеме деятельности.

Промежуточным результатом деятельности Центра может служить результативность разработанной модели информационно-образовательной среды дошкольного образования, в которой необходимо учесть организационно-педагогические условия создания информационной образовательной среды; определить содержание и создать электронные образовательные ресурсы; создать учебную программу модуля «Информационные технологии в образовании» для первой ступени высшего образования и учреждений дополнительного образования взрослых.

Заключение. Таким образом, деятельность Центра позволит создать информационно-образовательной среду для организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования; разработать содержание и создать электронные образовательные ресурсы дошкольного образования; повысить информационную компетентность педагога (технология и методика использования электронных образовательных ресурсов дошкольного образования), а также разработать тематические методические рекомендации.

Список цитируемых источников

1. Стратегия развития информатизации в Республике Беларусь на 2016—2022 годы [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://e-gov.by/zakony-i-dokumenty/strategiya-razvitiya-informatizacii-v-respublike-belarus-na-2016-2022-gody. — Дата доступа: 20.11.2017.

УДК 373.1

Н. Я. Казловская
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лида», г. Лида

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В дошкольном возрасте познавательная активность ребёнка очень велика, формы общения и обучения разнообразны, в результате чего происходит развитие познавательных процессов. Благодаря познавательным процессам ребёнок получает знания об окружающем мире и о себе, усваивает новую информацию, запоминает, решает определённые задачи. Поскольку активное взаимодействие с окружающей средой проходит в игровой форме основная задача взрослого — обеспечить соответствующую игровую среду, необходимую и достаточную для удовлетворения потребности в развитии. В игре ребёнок развивает в себе те или иные качества (силу, ум, координацию движений, внимание), получает новые знания о мире, испытывает переживания, которые по различным причинам недостижимы в обычной жизни. Игра для ребёнка — удовольствие и радость, что само по себе

© Казловская Н. Я., 2018.

Репозиторий БарГУ

важно. Это тот мир, в котором он живет, через который постигает жизнь, развивается [1]. Играя, ребёнок приобретает знания, умения, навыки, развивает способности, подчас даже не догадывается об этом.

Основная часть. Познавательное развитие осуществляется в познавательных действиях, которые приводят к возникновению психических явлений. Эти действия относятся к разным познавательным психическим процессам: восприятию, мышлению, воображению, памяти. Познавательные процессы различаются между собой в зависимости от того, какие психические явления возникают при их помощи, что и как эти психические явления отражают.

Каждый из познавательных процессов обеспечивает определенную сторону познания ребёнком окружающего мира. Восприятие доставляет первоначальные сведения о предметах, явлениях действительности, их разнообразных внешних качествах, создаёт их образы. Память сохраняет эти образы и даёт возможность дальнейшей работы над ними. Эта дальнейшая работа совершается при помощи мышления и воображения, которые анализируют то, что получено в восприятии и сохранено памятью, открывают за внешними качествами вещей их внутренние, скрытые свойства и отношения, выводят законы, определяющие разные стороны действительности, строят новые образы, позволяющие изменять и преобразовывать действительность. И снова результаты работы мышления и воображения берутся на сохранение памятью, что позволяет использовать их для дальнейшего познания.

Анализ научно-педагогической литературы, образовательная практика показывают, что решение вопросов познавательного развития дошкольников в наибольшей степени осуществляется посредством игровой деятельности. Вопросам развития познавательных процессов в дошкольном возрасте посвящены научные работы Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгер, В. В. Запорожца, Н. Н. Поддьякова, Е. И. Смолер.

Ребёнок в играх упражняет все части своего тела, узнаёт сам их назначение и способы пользования ими. Отсюда у ребёнка возникают различного рода наблюдения, а с ними и способность рассуждать о том, что хуже, а что лучше, а это, конечно, ведёт к самосовершенствованию. Посредством игр приобретается навык определять расстояние, величину, вес и прочность предметов. Благодаря этому развиваются сообразительность, практичность, критика суждений. Развивая наблюдательность ребёнка, игры в то же время возбуждают и воспитывают его внимание. Благодаря играм ум ребёнка становится живее, впечатлительнее, острее, приучается быстро стравляться с обстоятельствами, находить выход из затруднительного положения. Игры способствуют развитию творчества, которое проявляется свободно и без принуждения. Поэтому познавательное развитие ребёнка в игре интенсивнее значительнее, чем в деятельности, исполненной по приказу.

Познавательная деятельность включает самый широкий спектр видов игр. Подвижные, подвижно-дидактические, дидактические, настольно-печатные, сенсорные, сенсомоторные, творческие, музыкальные, музыкально-дидактические, народные, сюжетные, сюжетно-ролевые — все эти игры позволяют ребёнку упорядочить представления о мире, которые он получает самостоятельным образом, накапливать представления, развивать интеллект, повышать внимательность, развивать усидчивость и наблюдательность, расширять словарный запас, положительно влиять на развитие всех видов памяти, развивать эстетические чувства [2].

Игра многофункциональна, и какой бы вид мы не использовали, игра всегда содержит познавательный компонент. Остановимся подробнее на основных процессах познавательного развития посредством использования игр. Восприятием называется отражение предметов и явлений действительности в момент их воздействия на наши органы чувств. Мы видим находящийся за окном пейзаж, слышим музыку и речь, улавливаем запах цветущей сирени — всё это разные виды восприятия. В зависимости от того, какой орган чувств принимает преимущественное участие в восприятии, различаются зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное, вкусовое восприятие. В ходе восприятия мы получаем сведения о внешних объектах свойствах предметов и явлений — их форме, величине, цвету, фактуре (особенностях поверхности), запахе, вкусе, звучании — и по этим свойствам узнаём сами предметы и явления [3]. Для развития восприятия используем игры «Чудо-паровоз», «Бабочка», «Водопой», «Узнай по запаху», «Помоги кукле», «Что звучит», «Тёплое—холодное», «Волшебный мешочек», «Сложи целое из частей», «Чей голосок?», «Подари другу радость».

Воображением называется создание новых образов, основанных на результатах восприятия и мышления. Хотя воображение относится к познавательным процессам, но в отличие от восприятия и мышления оно служит человеку не только для познания окружающего мира, но и для его преобразования, создания новых механизмов, зданий, произведений искусства, то есть для творчества в разных областях жизни и деятельности [3]. Посредством игр «Преврати в картину», «Проделки волшебника», «Добрая сказка», «Дополни рисунок», «Дизайнер», «Чудо-облака» развиваем у детей творческое воображение.

Мышлением называется отражение связей и отношений между предметами и явлениями действительности, ведущее к получению новых знаний [3]. Для развития наглядно-действенного, наглядно-образного, логического мышления с воспитанниками организуются игры «Что сначала, что потом?», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Что лишнее?», «Найди такое же», «Угадай что?», «Времена года», «Кто где живёт?», «Разрезные картинки», «Определи лишнюю картинку».

Для запоминания, сохранения и восстановления прошлого опыта предлагаем игры «Повтори за клоуном», «Продолжи», «Часы», «Чего не стало?», «Кто запомнил?», «Дополни предложение», «Страна загадок», «Какое слово потерялось?», «Живые слова», «Продолжай дальше», «Домики для слов», «Тихо-громко», «Цепочка», «Подбери слово», «Расскажи какой?», «Кто что делает», «Придумай предложение».

Репозиторий БарГУ

Особое влияние на развитие познавательных процессов ребёнка оказывают сюжетные, творческие, самодеятельные игры детей, такие, как театрализованные игры, сюжетно-ролевые и режиссерские. Задача педагогов состоит в том, чтобы сделать игру основным содержанием детской жизни, развивать её в желаемом направлении, воспитывать детей в процессе игры. Для развития познавательных процессов в сюжетно-ролевых, творческих играх педагог должен играть вместе с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом его этапе следует развертывать игру таким образом, чтобы дети «открывали» и усваивали новый, более сложный способ её построения. Чтобы дети могли сотрудничать в игре, при формировании игровых умений необходимо ориентировать их как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам по игре. Игра должна быть организована так, чтобы у педагога была возможность формировать у детей игровые умения, а у детей — возможность развёртывать самостоятельную игру на основе социального опыта (М. Я. Короткова, Н. Я. Михайленко). Необходимо организовать такие сюжетно-ролевые игры, в которых каждый ребёнок может удовлетворить свои познавательные интересы, реализовать свои возможности, вступить в контакт со сверстниками.

Заключение. Таким образом, познавательное развитие средствами игры в дошкольном возрасте является базисом для дальнейшего личностного развития. Использование игр в образовательном процессе позволяет развивать восприятие, память, внимание, воображение, мышление, речь, формировать у детей исследовательские умения и навыки, развивать познавательные интересы, творческие способности, мотивирует ребёнка на самостоятельный поиск, обеспечивает эффективность работы по развитию познавательной активности.

Список цитируемых источников

1. *Анищенко, О. А.* Развиваем в игре : пособие для педагогов и практ. психологов дошкол. учреждений / под ред. О. А. Анищенко, Л. А. Вяткина, М. В. Мащенко. — Минск : Асар, 2000. — 112 с.

2. Возрастная и педагогическая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. — Изд. 2-е , испр. и доп. — М. : Просвещение., 1979. — 287 с.

3. *Павелко, Р. В.* Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Р. В. Павелко, О. П. Цигипало. — М. : Академ-выдал., 2008. — 432 с.

УДК 373.1

Р. Р. Косенюк,
кандидат педагогических наук
Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие образования на этапе раннего и дошкольного детства является приоритетной задачей образовательной политики Республики Беларусь. Системными задачами в сфере дошкольного образования выступает обеспечение доступности и повышение его качества. Качество дошкольного образования в Кодексе Республики Беларусь об образовании рассматривается как соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы [1]. Значение его состоит в том, что в образовательном процессе создаются оптимальные условия для своевременного развития ребёнка, обеспечивается направленность, постепенность, поэтапность данного процесса, создаются условия для овладения человеческим опытом и деятельностью.

Основная часть. Современные подходы к организации образовательного процесса нашли широкое отражение в научных публикациях Т. И. Алиевой, А. Г. Арушановой, Н. Е. Вераксы, А. Н. Давидчук, Д. Н. Дубининой, И. В. Житко, С. А. Смирнова, Н. С. Старжинской, А. В. Хуторского и др. В исследованиях отражены культурно-исторический, деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный и другие подходы к организации образовательного процесса. В качестве основной цели образовательного процесса С. А. Смирновым рассматривается создание условий для максимально возможного развития способностей ребёнка в сочетании с интенсивным накоплением социального опыта и формированием у него внутреннего психологического покоя и уверенности в своих силах [2]. А. В. Хуторской считает, что образовательный процесс — это педагогически обоснованное, последовательное, непрерывное изменение состояний субъектов обучения в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов [3]. Под образовательными результатами понимаются внешние и внутренние продукты деятельности участников образовательного процесса. Внешние образовательные продукты могут быть выражены в форме рассказов, творческих работ, продуктов коллективного труда и др. Внутренние — это личностные приращения знаний, умений, навыков, усвоенные способы действий, развитые способности. Образовательные результаты направлены на личностные приращения у воспитанников с целью обеспечения их эффективной жизнедеятельности в социуме [3]. Реализация ценностно-целевых ориентиров и достижение результатов возможно только в том случае, если весь уклад жизни, характер взаимодействия между взрослыми и детьми, а также работа в отдельных образовательных

© 2018 Косенюк Р. Р., 2018.

Репозиторий БарГУ

областях будут ориентированы на интересы и потребности ребёнка и его целостное разностороннее развитие [4]. Таким образом, образовательный процесс обеспечивает каждой отдельной личности возможность удовлетворять свои потребности в развитии, развивать свои потенциальные способности, сохранить свою индивидуальность, самореализовываться. Организация образовательного процесса с целью реализации содержания учебной программы дошкольного образования требует учёта определённых принципов [4].

Принцип целостности развития ребёнка, который базируется на понимании развития как целостного процесса и предполагает необходимость обеспечения решения в единстве задач физического, социально-нравственного и личностного, познавательного, речевого и эстетического направлений развития воспитанников.

Принцип учёта возрастных возможностей детей. При организации образовательного процесса следует учитывать специфику детского развития на каждом этапе, которая, прежде всего, определяется типом ведущей деятельности (общение, предметная деятельность, игра).

Принцип индивидуализации предполагает создание благоприятных условий для проявления, развития индивидуальности каждого ребёнка. Из всех возможностей, предоставляемых образовательной средой, ребёнок может воспользоваться только теми, которые соответствуют особенностям его развития, его возможностям. Образовательные предложения, которые не соответствуют актуальным потребностям ребёнка в развитии и его возможностям, остаются неиспользованными и могут отрицательно сказываться на развитии ребёнка. Задача взрослых —— внимательно следить за тем, какое воздействие оказывает на ребёнка даваемый ими импульс, как он отзывается на этот импульс, проявляет ли воспитанник интерес, активность, радость, или, наоборот, теряет мотивацию [4].

Принцип обеспечения эмоционально–психологического комфорта воспитанника. Эмоционально-психологический комфорт предусматривает создание доверительной атмосферы в общении детей и взрослых, детей между собой, снятие по возможности всех стрессообразующих факторов образовательного процесса. Стиль общения взрослого с детьми предполагает проявление доверия и уважения к ним, стремление наладить эмоциональный контакт с каждым ребёнком, вовлечь его в активное участие в общих делах, получение от детей обратной связи, стимулирование их к творчеству, инициативе, создание условий самовыражения и проявления индивидуальности каждого.

Принцип сотрудничества субъектов образовательного процесса. Содействие и соучастие взрослого должно быть направлено на преодоление парадигмы передачи знаний и опыта исключительно от взрослого к ребёнку. Ребёнок приобретает собственный опыт, осваивает и осмысливает мир, активно строя знания на основе предыдущего опыта в самостоятельной и «совместно-разделённой» деятельности и в общении с другими детьми и взрослыми, становясь полноценным участником образовательного процесса [5; 6; 7]. Акцент направлен на взаимодополняющее партнёрство, творческое взаимодействие. Взрослый в зависимости от решаемых образовательных задач может занимать следующие позиции: *учителя* (обучает ребёнка тому, что ему недоступно в силу возрастных возможностей); *партнёра* (равноправный участник деятельности); *опекаемого* (взрослый сознательно демонстрирует ребёнку свои затруднения, ошибки, неверный ход рассуждения); *организатора* (создаёт развивающую предметно-пространственную среду, моделирует образовательные ситуации).

Принцип поддержки познавательной и исследовательской активности. Потребность в познании остаётся актуальной на протяжении всего раннего и дошкольного возраста и далее. Она выражается в стремлении познать окружающий мир. Ребёнок реализует эту потребность различными средствами: задаёт вопросы, осуществляет поисковые действия, экспериментирует. Важно сохранить и развить эту потребность в устойчивый познавательный мотив — познавательный интерес. Для этого образовательный процесс в учреждении дошкольного образования, его содержание, формы организации, среда, в которой он протекает, должны быть насыщены познавательным содержанием, содействующим проявлению исследовательской активности. В образовательном процессе взрослый создаёт доброжелательную атмосферу, вдохновляет, наблюдает за настроением и состоянием детей, замечает и фиксирует успехи каждого, поддерживает в ситуации неуспеха, отвечает на вопросы, помогает тем, кто в этом нуждается, пробуждает активность, самостоятельность ребёнка в поиске правильного решения, делает процесс познания интересным, увлекательным. Этому способствует создание проблемных ситуаций, характеризующихся определённым уровнем трудности, связанных с отсутствием у ребёнка готовых способов их разрешения и необходимостью их самостоятельного поиска. В результате у детей развивается поисковая деятельность, направленность на достижение цели, а найденные ими способы обобщаются и свободно используются в новых ситуациях, что говорит о развитии их мышления и воображения [4; 5; 6].

Принцип оптимального чередования видов деятельности и форм организации образовательного процесса. Своеобразие развития и образования ребёнка на этапе дошкольного детства определяет и специфику форм организации образовательного процесса. К таким относятся: различные режимные моменты (нерегламентированная деятельность), в процессе которых решаются различные образовательные задачи. В такие моменты ребёнок накапливает опыт (познавательный, социальный и др.), который затем в специально организованной деятельности будет обобщаться и систематизироваться. Нерегламентированная деятельность предполагает самостоятельную деятельность детей в условиях созданной педагогами (в том числе совместно с детьми) предметно-развивающей среды, а также организованную педагогическим работником деятельность детей, направленную на решение образовательных задач. Важно обеспечить выбор каждым ребёнком деятельности по интересам, создавать условия для взаимодействия со сверстниками, взрослыми или действовать индивидуально. Кроме режимных моментов в качестве организационной формы традиционно рассматривалось занятие с детьми

Репозиторий БГПУ

(специально организованная деятельность, регламентированная типовым учебным планом дошкольного образования), о необходимости введения которого в образовательный процесс учреждения дошкольного образования писала А. П. Усова. Она отмечала, что занятие не есть аналог урока в школе, адаптированный к возможностям и специфике обучения детей дошкольного возраста, это иная по сути и способу организации форма работы с детьми, призванная систематизировать, упорядочить тот разнообразный, стихийный опыт, который накоплен ребёнком в иных формах образовательной деятельности [7]. Взрослый рационально чередует виды детской активности, в том числе двигательной, и формы работы: парные, групповые и индивидуальные. Соблюдает правильный баланс между занятиями, организованными по инициативе педагогического работника, и самостоятельной деятельностью детей, включая свободную игру, обеспечивая равновесие между собственной (исследовательской, поисковой, игровой) активностью самого ребёнка и активностью взрослого, обогащающего опыт ребёнка и поддерживающего его усилия по освоению мира и реализации собственного потенциала [5].

Заключение. Сформулированные принципы носят здоровьесберегающий характер, обеспечивая полноценное психическое развитие, сохранение эмоциональной сферы, формирование базисных характеристик личности.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. №243-З : (в ред. Законов Республики Беларусьот 04.01.2014 № 126-З).
2. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / С. А. Смирнов [и др.] ; под ред. С. Л. Смирнова. — М.: Академия, 2001. — 512 с.
3. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
4. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / И. Е. Федосова [и др.] ; под ред. И. Е. Федосовой. — М.: Национальное образование, 2015. — 368с.
5. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 29 дек. 2012 г. № 146.
6. Об утверждении учебной программы дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 27 нояб. 2012 г. № 133.
7. *Усова, А. П.* Обучение в детском саду : пособие / А. П. Усова. — М. : [б. и.], 1970. — 237 с.

УДК 378

Н. М. Крылова,
кандидат педагогических наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Президент Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Дом радости»,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

ИГРА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. С философской позиции программа автора «Детский сад — Дом радости» [1] может определяться категорией «содержание», а технология «Дом радости» [2] — категориями «форма» и «организация» содержания. Взаимоотношения между этими категориями проанализированы философами, а наша задача состоит в том, чтобы, опираясь на методологию, раскрыть закономерности их взаимодействия и на этой основе повысить уровень понимания дошкольным специалистом технологии организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования для практического внедрения его в практику работы детского сада.

Философы подчеркивают, что отношение формы и содержания характеризуется единством, доходящим до их перехода друг в друга. Однако это единство является относительным. Во взаимоотношении формы и содержания последнее представляет подвижную, динамическую сторону целого, а форма обнимает систему устойчивых связей предмета [3].

В поисках механизма функционирования технологического проекта мы обратили особое внимание на анализ особенностей развития взаимоотношений между формой и содержанием, которые проявляют себя путём борьбы. Составными элементами этой борьбы, приводящими к развитию обеих категорий, являются взаимопереходы формы в содержание, и, наоборот, содержания в форму, а также «наполнение» старой формы новым содержанием.

Закономерен вопрос: как может разрешаться противоречие между формой и содержанием, т. е. противоречие между технологией и программой? Философы объясняют, что противоречие между объектами познания, обозначенными этими категориям, может протекать по-разному — от полного отбрасывания старой формы, переставшей соответствовать новому содержанию до использования старых форм, несмотря на существенно изменившееся содержание [4].

Основная часть. Игра в программе «Детский сад — Дом радости» — это тот опыт человечества, который превращаясь в содержание, становится для дошкольника предметом его познания. Традиционно принято определять семь видов игр: сюжетно-ролевые, строительно-конструктивные, театральные, дидактические, музыкальные, подвижные, забавы. Данные виды и их подвиды предлагаются ребёнку для изучения уже в младшей группе.

© Крылова Н. М., 2018.

Репозиторий БарГУ

В соответствии с теорией А. А. Люблинской [5], изучение человеком любого содержания, в любом возрасте происходит как восхождение по четырём уровням познания: от уровня «а» — узнавание игры как предмета познания к уровню «б» в выполнении её под руководством наставника; затем происходит подъём к уровню «в» — к самостоятельному участию в данном виде игровой деятельности и восхождение к уровню «г», который проявляется в том, что игра как содержание, предмет познания, переходит в форму самовыражения индивидуальностью своей неповторимости. Игра становится формой организации и самоорганизации человеком познания, открытия нового содержания. Игра обеспечивает организацию познания нового содержания и это содержание проходит свои пути и т. д. по спирали.

В чём преимущества игры как формы организации и самоорганизации образовательного процесса?

В соответствии с информационной теорией эмоций П. В. Симонова, у человека есть главная потребность — самоутверждаться, которая реализуется интегрально через удовлетворение трёх потребностей человека: играть, общаться и познавать. Чем отличается потребность играть от двух других?

Потребность играть всегда направлена на удовлетворение потребности познавать самого себя. То есть, в какую бы игру не играл ребёнок, он изучает в ней себя. И чем разнообразнее образцы опыта человечества, для воссоздания его в игровых образах, тем больше появляется возможностей для содействия развитию и саморазвитию дошкольника.

В эпоху, когда часто стремятся всё разрушить до основания, нам очень значима философская мысль об использовании старых форм, несмотря на существенно изменившееся содержание. Дошкольные специалисты, как правило, консервативны, обучение их профессии тоже консервативно, и потому врачебная заповедь «не навреди» должна быть, с нашей точки зрения, руководством в педагогическом преобразовании.

Постройка нового в образовании на основе полного отрицании прежнего опыта (страшный период перестройки в России в конце XX века) нанесла существенные травмы обществу и самой системе образования, начиная с её первой ступени, дошкольного образования.

Может быть, наша позиция была одной из немногих в этой лавине разрушений, которая утверждала величавость, великодержавность системы дошкольного воспитания советского периода. Именно за эту преданность «старому», как говорили «устаревшему», было много препятствий к реализации нашего замысла в практику дошкольного образования. Но сейчас ситуация в обществе меняется, наконец, пришло понимание больших достижений, доставшихся нам от столетнего опыта отечественной дошкольной педагогики. Вместе с тем, важно иметь в виду, что старая форма, превратившаяся в традицию, не остаётся прежней, новое содержание может и должно проявить себя в любой форме и новой, и старой, может и должно породить, победить, подчинить себе все формы, не только новые, но и старые [5].

Философы подчёркивают, что сущность организации раскрывается через её целостность. Целостность как её сущность проявляет себя в становлении, развитии и деградации организации. Она обеспечивается, прежде всего, различными типами связей, в особенности же связями управления, переводящими организацию из одного состояния в другое. Сообразно этому в организации выделяют две стороны — управленческую и исполнительскую. При этом важно иметь в виду, что характеристика целостного педагогического процесса (педагогической системы) будет существенно отличаться от характеристики какого-то одного компонента (например, обучения в педагогическом процессе или игры в педагогической системе). Более того, при разработке технологического проекта важно было обратить внимание на то, что одни и те же элементы могут образовывать различные организации. Поэтому элемент в организации характеризуется главным образом со стороны выполняемой им функции. Благодаря связям, организация получает и свои специфические свойства, неотделимые от неё как целого и несводимые к свойствам её элементов. Переход содержания от одного уровня к другому, более высокому объясняется философами зависимостью его от соответствующего повышения организации.

Заключение. Итак, какое понимание ушло из практики работы современных дошкольных специалистов России? Любому виду игр необходимо воспитателю самому научиться (от уровня «а» до уровня «г»), и содействовать своим воспитанникам в освоении каждого вида игры (от уровня «а» до уровня «г»). Когда игрой взрослый овладевает на уровне «г», она в его работе становится формой внедрения содержания Программы в работе с детьми любого дошкольного возраста. А когда дошкольник овладевает игрой на уровне «г», она становится для него формой самопознания индивидуальностью своей неповторимости. Важным инновационным средством для педагога в овладении профессионализмом обеспечения взаимодействия содержания и формы становится разработанная автором «Лесенка успеха» [6; 7].

Список цитируемых источников

1. *Крылова, Н. М.* Детский сад — Дом радости. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. М. Крылова. — М. : ТЦ Сфера, 2013. — 240 с.
2. *Крылова, Н. М.* Дом радости : науч.-метод. пособие для специалистов дошкол. и предшкол. образования, воспитателей групп полного и кратковременного пребывания детей в дошкол. учреждении, домашнего воспитателя ребёнка (4, 5, 6, 7 годов жизни) [переизданы (более 60 томов)] / Н. М. Крылова. — Пермь, 1991—2017.
3. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. — М. : Совет. энцикл., 1970. — С. 383—385.
4. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. — М. : Совет. энцикл., 1967. — Т.4. — С.160—161.
5. *Люблинская, А. А.* О построении метода изучения умственного развития детей / А. А. Люблинская // Вопросы мышления детей : сб. / под ред. А. А. Люблинской. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1962. — С. 2—16.

Репозиторий БарГУ

6. *Крылова, Н. М.* Лесенка успеха, или Три грани научно-методической системы детского сада / Н. М. Крылова. — 2-е изд. — СПб : Образоват. проекты. Агентство образовательного сотрудничества, 2013. — 240 с.

7. *Крылова, Н. М.* Лесенка успеха с двусторонним движением, или О радостной жизни детей и взрослых в детском саду / Н. М. Крылова. — СПб. : Образоват. проекты. 2017. — 208 с.

УДК 373.21.015.6

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

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. В настоящее время происходят весомые, ощутимые изменения в социальной, экономической и политической сферах Украины. В связи с этим, ребёнка уже с первых лет жизни приучают к окружению экономической среды, наполненной разнообразными экономическими понятиями и процессами, актуализируется необходимость ознакомления детей старшего дошкольного возраста с проблемами «взрослой» экономики.

Проблема экономического образования в истории современной педагогики всегда была актуальной, о чём свидетельствуют исследования известных учёных (С. Батышев, А. Автономов, И. Сасова, Н. Побирченко, Б. Дратвер и др.). Круг исследуемых проблем в области экономического образования достаточно разнообразен и в основном охватывает начальное, среднее и высшее звенья.

Интерес к проблеме экономического воспитания дошкольников обусловлен изменениями, которые происходят в современном обществе, в частности, это связано с процессами евроинтеграции и модернизации образования в целом. Некоторые теоретические исследования ученых (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грамы, Г. Григоренко, Р. Жадан, Л. Клариной, Е. Курак, А. Шатовой, А. Смоленцевой) свидетельствуют о необходимости внедрения экономического образования именно с дошкольного возраста [2].

Современные учёные (Г. Григоренко, Р. Жадан) придают большое значение необходимости экономического образования детей в дошкольном учреждении, воспитанию у детей качеств рационального потребителя, который будет ориентирован на экономное отношение к собственным и общественным ресурсам. Они подчёркивают значение экономических знаний как составляющей социализации ребёнка, его жизненной компетентности в целом, определяют содержание знаний и представлений о качественных характеристиках товара, вдумчивом отборе нужных товаров, правилах пользования вещами, о жилищно-коммунальных услугах, деньгах, рекламе. Большинство предпосылок будущей экономической деятельности человека закладывается в дошкольном возрасте, что доказано в исследованиях А. Шатовой. В свою очередь, Н. Грама указывает на то, что механизмы обеспечения на протяжении всего периода обучения ребёнка в гармоническом осуществлении экономической грамоты состоят в единстве содержания, последовательном развитии элементарных экономических знаний, умений, навыков с постоянным усложнением их соответственно возрасту детей [2].

Основная часть. Формирование экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста является актуальной проблемой в современном дошкольном образовании. Её своевременное решение имеет огромное значение для развития дошкольника, ведь позволяет приближать ребёнка к реальной взрослой жизни, обучать его ориентироваться в настоящем, пробуждать экономическое мышление, давать знания о новых профессиях и умение рассказать о них; формирует деловые качества личности: умение правильно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, самостоятельно, творчески действовать и в дальнейшем строить свою жизнь более организованно, разумно, интересно. При этом отметим, что обогащается детский словарь, начинают развиваться чувство собственного достоинства, умение честно соревноваться и не бояться проигрывать, стремление доводить начатое до конца, здоровый интерес к деньгам. Изучение основ экономики также помогает детям развить экономическое мышление, освоить экономические понятия, потребности, природные ресурсы, товары; приобрести элементарные навыки, необходимые для ориентации и существования в современном рыночном мире; создать основы для дальнейшего, более глубокого изучения экономики в старших классах, а также сформировать стимулы к овладению экономическими знаниями и приобретению экономического опыта [4].

Приобщение дошкольников к экономической деятельности важно, ведь только человек экономически грамотный способен адекватно оценивать себя, своё место в обществе с точки зрения материальных возможностей. Современный ребёнок должен знать, что такое деньги, их ценность, назначение, должен понимать, что существуют экономические отношения в обществе и, что он тоже в своё время будет являться субъектом данного вида отношений.

Экономическое образование — важный компонент общей культуры человека, который предполагает формирование экономического мышления, разумных экономических потребностей, экономически осознанного отношения к труду, природе, материальным ценностям, деньгам и т. д.

Н. Дудник даёт следующее определение: «Экономическое воспитание — это целенаправленный процесс взаимодействия взрослого и ребёнка, ориентированный на усвоение доступных возрасту элементарных экономических понятий, формирование нравственных чувств и морально-экономических качеств, необходимых

© Машкина Л. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

для успешной экономической деятельности, развития интереса к экономической сфере жизни, формирование навыков социально-экономического поведения» [2].

М. Фицула определяет экономическое воспитание как организованную педагогическую деятельность, направленную на формирование экономической культуры учащихся [5].

Уже с дошкольного возраста дети постепенно устанавливают связь с экономической жизнью общества, экономическими отношениями, которые направлены на производство, обмен, распределение и потребление материальных благ в семье. Поэтому очень важно с этого возраста заложить основы таких качеств, как трудолюбие, бережливость, расчётливость, инициативность, собранность, практичность, самостоятельность, деловитость, сформировать разумные экономические потребности, умение сопоставлять потребности с реальными возможностями и убеждение в том, что личный добросовестный труд является средством удовлетворения потребностей. Старший дошкольник должен овладеть такими экономическими навыками: планирования и организации своего труда, выполнения трудовых заданий согласно установленным экономическими и другими нормативами; оценки результатов своего труда по соответствующим критериям.

Исследования Е. Курак свидетельствуют, что занятия по формированию основ экономической культуры являются основной деятельностью старших дошкольников. По мнению автора, занятия должны носить интегрированный характер, позволяющий знакомить детей с основами экономики в тесной связи с занятиями по математике, развитию речи, изобразительной деятельности и т. д. Незаменимым средством формирования понятий экономического опыта дошкольников также является игровая деятельность. Следует отметить, что в процессе экономического воспитания происходит обогащение первичного экономического опыта ребёнка дошкольного возраста элементарными экономическими знаниями, собственного экономического опыта, который является базой для психологической готовности ребёнка к дальнейшей взрослой жизни [3].

Для результативного экономического воспитания старших дошкольников необходимо создать определённые условия для формирования элементарных экономических представлений:

– системно-деятельностный подход, который обеспечивает системность, личностную ориентацию, а также деятельностность процесса формирования элементарных экономических знаний у старших дошкольников;

– педагогический процесс строится на основе установления взаимодействия «педагог—ребёнок—родители»;

– система формирования экономических представлений предусматривает создание экономической предметно-пространственной среды;

– поэтапная технология обучения детей элементарным экономическим знаниям: эмоционально-мотивационный, когнитивный, деятельностно-игровой [5].

Особая роль в экономическом воспитании старшего дошкольника принадлежит семье, которая является первичной средой и способствует формированию экономической культуры, экономического сознания, в которой ребёнок овладевает экономическими понятиями, познает социальные экономические ценности и формирует собственный экономический опыт. Исследования А. Богуш доказывают, что именно семья является носителем традиций, благодаря чему на ней лежит особая ответственность за создание системы экономических представлений у детей, начиная с дошкольного возраста. Именно в семье дети усваивают азы семейной экономики, пытаясь помогать родителям в домашних делах. При этом они всегда ориентируются на поступки родителей, их отношение к семейному бюджету, вещам, другим материальным ценностям. Усвоенные основы семейной экономии дети пытаются переносить в игровые ситуации, применять в общении со сверстниками в детском саду. При этом в семье у ребёнка накапливается определённый «экономический» опыт, который в дальнейшем обогащается, систематизируется, знания приобретают экономическую направленность, что позволяет ребёнку впоследствии выстраивать линию собственного экономического поведения [1].

Заключение. Таким образом, на современном этапе проблема экономического образования детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальнейших. Формированию экономических представлений способствует не только проведение специальных занятий, а обогащение разных видов детской деятельности — художественно-речевой, театрализованной, математической, игровой, изобразительной — экономическим содержанием. Организация целенаправленной работы по экономическому образованию позволит детям приблизиться к миру взрослых, понять многие необходимые истины: почему взрослым необходимо работать, как сделать выбор, почему надо быть бережливым. Старший дошкольник сможет открыть для себя сферу социальной жизни взрослых людей — экономическую. Также необходимо отметить, что решение проблемы приобщения детей к экономике — это эффективный путь подготовки к жизни, его социальной адаптации в обществе, к формированию с детского возраста образа своей будущей семьи.

Список цитируемых источников

1. *Богуш, А. М.* Методика ознакомления с окружающей средой в дошкольном учреждении : учебник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. — Киев : Слово. — 2007. — 408 с.

2. *Дудник, Н. А.* Экономическое воспитание детей дошкольного возраста : актуальность и значение / Н. А. Дудник // Концепт. — 2015. — № 12. — С. 1—5.

3. *Курак, Е. А.* Экономическое воспитание дошкольников : примерная программа, перспективное планирование, конспекты занятий / Е. А. Курак. — М. : Сфера. — 2002. — 80 с.

4. *Пониманская, Т. И.* Дошкольная педагогика : учебник / Т. И Пониманская. — Киев : Академиздат., 2004. — 448 с.

5. *Фицула, М. М.* Педагогика : обуч. пос. для студ. высших пед. заведений образования / М. М. Фицула. — Тернополь : Богдан, 2005. — 232 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.1

В. Л. Пашко,
кандидат педагогических наук
Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Приоритетным направлением государственной политики в развитии системы дошкольного образования является совершенствование качества образовательного процесса. Значимая роль в реализации данного направления принадлежит педагогическим работникам, реализующим содержание образовательной программы дошкольного образования, оказывающим коррекционно-педагогическую помощь, а также осуществляющим научно-методическое обеспечение образования, руководство образовательной деятельностью учреждения образования, его структурных подразделений. От профессиональной компетентности педагогических работников зависит как качество образовательного процесса, так и достижение цели дошкольного образования — разностороннее развитие личности ребёнка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями, формирование у него нравственных норм, приобретение им социального опыта.

Основная часть. В последнее время одним из ключевых подходов к оценке качества образования, в том числе и дошкольного, рассматривается компетентностный подход, смыслоопределяющей категорией которого являются такие понятия как «компетентность» и «компетенция».

В научной литературе большое внимание уделяется профессиональной компетентности педагогических работников, под которой понимается способность успешно действовать на основе знаний, умений и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности. При этом профессиональная компетенция определяется как «заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности личности по отношению к определенному кругу объектов действительности, необходимых для осуществления профессиональной деятельности» [1, с. 12].

Ряд авторов (Н. В. Кузьмина, Н. Н. Лобанова, А. К. Маркова и др.) в своих исследованиях рассматривают разные элементы, которые составляют профессиональную компетентность педагогического работника. Так, А. К. Маркова в структуре профессиональной компетентности педагога выделяет четыре блока: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки педагога, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [3]. В более поздних научных исследованиях ею рассматриваются следующие элементы профессиональной компетентности: специальная, социальная, личностная и индивидуальная [4].

Структура профессиональной компетентности педагога в работах Н. Н. Лобановой представляет собой совокупность трёх компонентов:

– личностного, включающего профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность будущего педагога как личности, индивида и субъекта деятельности и др.;

– когнитивного, проявляющегося в наличии теоретических знаний, необходимых педагогу для эффективного взаимодействия с детьми различных возрастов и другими субъектами образовательного процесса;

– деятельностного, включающего умения и способы деятельности [2].

Современные социальные требования, предъявляемые системой дошкольного образования, к профессиональной деятельности педагогических работников учреждений дошкольного образования отражены в нормативных правовых документах (Кодекс Республики Беларусь об образовании, образовательные стандарты дошкольного образования, Квалификационный справочник должностей служащих» (в ред. постановления Министерства труда и социальной защиты от 06.06.2016 № 26) и др.). Данные требования определены с учётом образовательных потребностей различных категорий воспитанников и особенностей их развития, интересов общества и государства, и представляют собой перечень профессиональных компетенций, которыми должны обладать педагогические работники в процессе реализации содержания образовательной программы дошкольного образования. К ним относятся следующие компетенции:

личностные: ответственность, требовательность к себе, педагогический такт, соблюдение правовых, нравственных и этических норм; уважение чести и достоинства воспитанников и других участников образовательного процесса; повышение профессионального уровня, прохождение аттестации, получение дополнительного образования взрослых; участие в работе советов (педагогических советов) учреждения дошкольного образования, методических объединений и выполнение их решений; ведение здорового образа жизни и др.;

когнитивные: знание нормативных правовых актов; детской, возрастной, педагогической и социальной психологии, анатомии и физиологии детей; основ дефектологии, педагогики и методики дошкольного

© Пашко В. Л., 2018.

Репозиторий ВарГУ

образования; методических материалов по вопросам дошкольного образования; дидактических основ образовательного процесса и современных требований к его организации; общих подходов к развитию творческих способностей воспитанников; достижений педагогической науки и практики по дошкольному образованию; правил охраны жизни и здоровья детей; основ доврачебной помощи; основ трудового законодательства; правил и норм охраны труда и пожарной безопасности и др.;

деятельностные: планирование, организация и проведение воспитательной, образовательной и оздоровительной работы с воспитанниками; ведение установленной документации; использование в практике новейших научно-методических материалов и подходов в области образования; осуществление дифференцированного подхода в работе с детьми, в том числе с особенностями психофизического развития, формирование у них нравственных норм, самооценки, межличностных отношений, социального опыта; осуществление педагогической деятельности в тесном контакте с законными представителями детей, специалистами учреждения дошкольного и общего среднего образования; обеспечение охраны и укрепления здоровья детей, формирование основ здорового образа жизни; создание в группе доброжелательного, благоприятного микроклимата для проявления творческих способностей воспитанников; соблюдение правил и норм охраны труда и пожарной безопасности, обеспечение безопасных условий при организации образовательного процесса и др.

Одной из наиболее важных составляющих профессиональной компетентности педагогического работника является постоянное совершенствование своих знаний, умений и навыков, овладение инновационными педагогическими методиками и технологиями обучения, воспитания и развития. Решающим фактором повышения профессионального уровня педагогического работника является непрерывное самообразование посредством изучения новых подходов к реализации содержания дошкольного образования, участия в методических объединениях, педагогических советах, круглых столах, конкурсах, семинарах, конференциях (республиканского и международного уровня), а также прохождения аттестации, получения дополнительного образования взрослых.

Аттестация педагогических работников представляет собой изучение и оценку их профессионального уровня, деловых и личных качеств, результатов педагогической деятельности по формированию знаний, умений, навыков, интеллектуального, морального, творческого и физического развития воспитанников при реализации содержания образовательной программы дошкольного образования, программ воспитания, осуществлении научно-методического обеспечения [6].

Определение потребности в повышении квалификации, переподготовке, стажировке, а также обеспечение реализации непрерывного профессионального образования руководящих работников и специалистов возложено на руководителей учреждений дошкольного образования. Исходя из потребностей, руководители учреждений дошкольного образования направляют педагогических работников для получения образования при освоении содержания образовательной программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов по мере необходимости, но не реже одного раза в 3 года, организуют обучение работников в организации, обеспечивают соблюдение гарантий работникам, направляемым для освоения содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых, в порядке, установленном законодательством [5].

Заключение. Таким образом, в целях совершенствования качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования должны создаваться условия для повышения профессионального уровня педагогических работников, в том числе их дополнительного профессионального образования. Педагогические работники должны осуществлять свою деятельность на профессиональном уровне, обеспечивающем качественную реализацию образовательной программы дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. *Асаева, И. Н.* Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / И. Н. Асаева ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2009. — 23 с.
2. *Лобанова, Н. Н.* Профессиональная компетентность педагога : учеб. пособие / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. — Самара : СамВен ; СПб., 1997. — 106 с.
3. *Маркова, А. К.* Психологический анализ профессиональной деятельности учителя / А. К. Маркова // Совет. педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82—88.
4. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 312 с.
5. Об отдельных вопросах дополнительного образования взрослых» (вместе с «Положением о порядке признания учреждения дополнительного образования взрослых ведущим учреждением образования в отрасли», «Положением о непрерывном профессиональном образовании руководящих работников и специалистов», «Положением об обучающих курсах дополнительного образования взрослых»): постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 15.07.2011, № 954 : (в ред. постановления Совета Министров Республики Беларусь, 30.12.2016).
6. Аб зацвярджэнні Інструкцыі аб парадку правядзення атэстацыі педагагічных работнікаў сістэмы адукацыі (акрамя педагагічных работнікаў з ліку прафесарска-выкладчыцкага складу) : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 22 августа 2012 г. № 101 : (в ред. постановления М-ва образования Респ. Беларусь от 20 нояб. № 131).

Репозиторий БарГУ

УДК 378

Н. С. Старжинская,
доктор педагогических наук, профессор
Учреждение образования «Белорусский государтсвенный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск
В. П. Тукач,
кандидат педагогических наук
Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск

ВАРИАТИВНОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ПРОДОЛЖЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ И ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Введение. Ведущие направления развития современного дошкольного образования в Республике Беларусь обусловлены социокультурными и законодательными изменениями.

Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года в становлении инновационной экономики и её конкурентной среды для системы образования определена стратегическая цель — сформировать качественную систему образования, в полной мере отвечающую потребностям экономики и устойчивому развитию страны. Необходимо создать такую систему образования, которая способствовала бы развитию личной инициативы и адаптируемости человека, благодаря которым расширяются его возможности *интегрировать идеи, инновации* [1].

Первая роль в выполнении стратегической цели принадлежит системе дошкольного образования, которой предстоит до 2030 года решить несколько задач: обеспечение «шаговой доступности» услуг учреждений дошкольного образования; создание новых, в том числе частных учреждений дошкольного образования, создание условий для развития государственно-частного партнёрства; совершенствование научно-методического обеспечения дошкольного образования и др.

Сегодня, как никогда ранее, необходимы условия для развития такого человека, который способен решать любые жизненные задачи и проблемы, используя для этого приобретаемые в течение всей жизни знания, умения и навыки. Ребёнок дошкольного возраста должен стать субъектом собственной жизнедеятельности, увидеть и поверить в свои силы и возможности, научиться с малых лет быть успешным в жизни. Это в свою очередь облегчит его переход на следующий уровень основного образования — школу.

Достижение поставленной цели требует, с одной стороны, сохранения всего того ценного, что имеется в ныне существующей системе дошкольного образования, ориентации на положительный зарубежный опыт, закрепления в практике приоритетной модели личностно-ориентированного воспитания и обучения дошкольников, предполагающей *вариативность содержания, форм и методов* работы с детьми.

Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, *вариативность* — это качество образовательной системы, характеризующее её способность создавать и предоставлять обучающимся варианты образовательных программ или отдельных видов образовательных услуг для выбора в соответствии с их изменяющимися образовательными потребностями и возможностями [2, с. 31]. *Вариативный образовательный процесс* — взаимосвязанная деятельность участников образовательного процесса по реализации целей образования, осуществляемых в условиях выбора содержания (в рамках государственных стандартов), средств и способов деятельности и общения, ценностно-смыслового отношения личности к целям, содержанию и процессу образования [3, с. 49].

Согласно статье 54 Кодекса Республики Беларусь об образовании, педагогические работники имеют право на творческую инициативу, свободу выбора педагогически обоснованных форм и методов обучения и воспитания, учебных изданий и средств обучения, а также на участие в обновлении, разработке и определении структуры и содержания структурных элементов научно-методического обеспечения образования [4]. Что законодательно определяет идею вариативности в образовании.

Цель статьи — осветить проблемы организации вариативного содержания образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования.

Основной текст. Одним из первых вариативное образование как установку на конструирование образования, обеспечивающего компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий, рассматривал академик Российской академии образования А. Г. Асмолов. Реализация идей вариативности образования, по мнению учёного, должна проходить через создание более широкого многообразия образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений; плюрализм и гибкость учебных программ, учебников; вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения, образовательных технологий; формирование индивидуализированных программ и графиков обучения с учетом особенностей и способностей учащихся. Подобные виды вариативности существуют и за рубежом, например, в США. Автор называет главным принципом вариативности — выбор. Выбор — существление человеком или группой людей возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребёнка [3]. Рассматривая вариативность как «возможность выбора из всего спектра образовательных возможностей»

© Старжинская Н. С., Тукач В. П., 2018.

Репозиторий ВарГУ

Б. С. Гершунский подтверждает мнение о необходимости функционирования вариативного образования как *«неповторимой образовательной траектории»* для каждого отдельного обучаемого [5, с. 177].

Данные позиции позволяют утверждать, что развитие вариативного образования необходимо рассматривать как одно из стратегических направлений, которое соотносится с рядом специфических его направлений: вариативность организационно-правовых форм деятельности учреждений образования; вариативность форм организации получения образования; вариативность содержания образования (разнообразие учебных планов, программ, учебников, форм организации образовательного процесса и др.).

С точки зрения Э. Эшера и Ж. Шевайе, в аспекте рассмотрения вариативного образования необходимо уделить внимание сущности вариативности, которая должна проявляться, прежде всего, в структурном многообразии образовательных систем и изменении целей их деятельности [6]. При этом считается, что качество функционирования усовершенствованных образовательных систем или их структур существенно повысится, если эта деятельность будет осуществляться с учётом вариативного подхода.

Анализируя современное состояние организации образовательного процесса, нормативное и программно-методическое обеспечение деятельности учреждений дошкольного образования, проведём небольшой экскурс в историю развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь.

Первыми документами в 90-е годы XX века, которыми *был взят курс на вариативность* программ, учебных и методических пособий, технологий воспитания и обучения детей в учреждениях дошкольного образования, стали Концепция развития дошкольного воспитания в БССР (1990) и Концепция образования и воспитания в Беларуси (1993). Концепции определили пути *демократизации* и *гуманизации* образовательного процесса, переход на личностно ориентированный подход и др.

Хотя разработок, отвечающим новым требованиям гуманизации и демократизации дошкольного образования в начале 90-х годов XX века и не было, однако во «Временном положении о детском дошкольном учреждении в Республике Беларусь» (1991) уже допускалась *вариативность подходов* к воспитанию и обучению детей. В документе заявлялось, что с целью создания оптимальных условий для физического, психического и личностного развития детей организация воспитательно-образовательного процесса строится на педагогически обоснованном *выборе воспитателями программы, средств, форм и методов воспитания и обучения.* Данная тенденция подтверждалась утверждённым Министерством образования Республики Беларусь приказом «Об утверждении примерного положения о дошкольном учреждении» № 203 от 28 июня 1993 года. В документе снова отмечалось, что воспитательно-образовательный процесс в детском саду строится на педагогически обоснованном выборе воспитателем программ, средств, форм и методов воспитания и обучения.

Основополагающим документом, в котором идеи гуманизации дошкольного образования, самоценности дошкольного детства, вариативности содержания образования, получили дальнейшее развитие, стала новая Концепция развития дошкольного образования (2000).

Таким образом, уже вначале 90-х годов XX века был взят *курс на вариативность* программ, учебных и методических пособий, технологий воспитания и обучения детей в учреждениях дошкольного образования. Дошкольные учреждения республики получили реальную возможность перейти от использования единой унифицированной программы воспитания и обучения в детском саду к работе по разнообразным программам и педагогическим технологиям.

В педагогическом сообществе с самого начала социальных перемен в стране вызревала убеждённость в необходимости *создания национального программно-методического обеспечения* дошкольного образования, построенного на современных научных подходах к дошкольному детству. Это стало одним из главных направлений государственной политики в обновлении дошкольного образования.

Первой национальной комплексной программой, выполненной по заказу Министерства образования Республики Беларусь и рекомендованной к использованию, явилась программа, разработанная временным научным коллективом под руководством авторитетных белорусских учёных — Е. А. Панько, кандидата психологических наук, профессора и А. И. Васильевой кандидата педагогических наук, доцента и получившая образное название «Пралеска». С 1995 года программа стала базовой для всех дошкольных учреждений. В ней впервые были определены показатели физического и психического развития (примерный стандарт дошкольного образования) детей каждого психологического возраста.

Кроме того, в начале 90-х годов XX века кроме базисной программы были разработаны ряд *вариативных специализированных (профильных) программ:* «Гібкі рэжым ў дзіцячым садзе» (1992), «Мастацкае выхаванне ў дзіцячым садзе» (1992), «Праграма сямейнага выхавання дзяцей ранняга ўзросту» (1993), «Праграма сямейнага дзіцячага сада», «Программа по иностранным языкам в детских дошкольных учреждениях» (1994), «Физкульт-Ура!» (1997), «Программа воспитания и обучения детей 6-го года жизни, не посещающих дошкольное учреждение» (1998), «Программа воспитания и обучения детей 7-го года жизни в старшей группе (второй год обучения) в дошкольном учреждении» (1998) и др. Большинство из них включали в себя или сопровождались методическими рекомендациями, например, «Метадычныя парады па мастацкаму выхаванню». Они действовали наряду с базисной программой «Пралеска».

В 2012 году в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, была разработана и принята «Учебная программа дошкольного образования», пришедшая на смену программе «Пралеска». В новой программе определены цели и задачи образовательных областей, их содержание, виды деятельности, формы и методы обучения и воспитания.

Репозиторий БарГУ

Однако в последнее время отчётливо выразилась тенденция сужения вариативности в разработке и реализации как организационного, так и содержательного аспектов дошкольного образования и преобладание в этом процессе централизованного подхода. Вместе с «Пралеской» ушли в небытие и парциальные программы, разработанные в предыдущие годы. Произошло возрождение диктата официальной программы.

Конечно, целостность образовательного процесса в современном учреждении дошкольного образования обеспечивается реализацией той или иной программы. Однако ввести сегодня единую программу дошкольного образования, утверждает российский исследователь Н. Ю. Ткачук, означает попытку повернуть время вспять и не только разрушить уже сделанное, но и идти против мировых тенденций в дошкольном образовании [7]. Ни одна базисная образовательная программа, утверждают современные учёные, не может полностью удовлетворить нужд конкретного вида учреждения дошкольного образования. Это утверждение справедливо и по отношению к дошкольному образованию в Республике Беларусь.

На наш взгляд, плодотворной является идея, высказанная В. Т. Кудрявцевым, который считает, что принцип плюрализма программно-методического обеспечения должен быть переформулирован в принцип плюрализма *базисного программно-методического обеспечения*. Речь должна идти не только о базисной программе, хотя бы и вариативной, но и о различных типах базисных программ, которые бы создавались применительно к специфике разных видов учреждений дошкольного образования [8, с. 68—71]. Возможно, для нашей небольшой страны достаточно одной базисной программы, но с целью реализации принципа функционального единства (взаимодополняемости) воспитания и обучения необходимо соответствующее программно-методическое обеспечение (создание вариативных профильных программ, подпрограмм и методик, многообразие учебных изданий для педагогов и воспитанников). Программные документы и стандарты должны носить ориентировочный, рекомендательный характер. Кроме того, воспитатель дошкольного образоания должен иметь возможность выбирать и методическое обеспечение, а не довольствоваться единственным пособием, хотя и рекомендованным. Вариативность предоставит возможность педагогам расширить взгляд на личностные особенности ребёнка и его развитие, варьировать содержание, используя эффективные методики и технологии, предоставит больше возможностей для творчества и импровизации.

Выводы. Время диктует необходимость создания системы дошкольного образования большей открытости, предоставляющей возможности для инициативы и активности, как для воспитанников, так и для педагогов; для более широкого многообразия учебных программ, с учётом образовательных способностей и потребностей детей. Должны быть созданы вариативные, связанные с региональной спецификой, формами организации дошкольного образования, программы обучения детей — динамичные, систематически обновляющиеся, опирающиеся на достижения мировой науки и практики.

Необходим контролируемый научными исследованиями переход от централизованного программного обеспечения образовательного процесса к использованию гибких руководств и программ на основе учёта всех положительных и отрицательных сторон ныне действующей учебной программы.

Надежда на благополучное решение задач дошкольного образования оптимистично звучит в высказывании академика А. Г. Асмолова: «За педагогикой дошкольного детства всегда стояла идеология работ Л. С. Выготского, А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. Ключевые программы, которые существовали в Советском Союзе, были написаны Н. Н. Поддъяковым, учеником Д. Б. Эльконина и А. В. Запорожца. Таким образом, в них был заложен потенциал, и мы начинаем не на пустом месте, а строим будущее на идеях наших великих учителей, а это резко уменьшает риски профанации и имитации» [9].

Список цитируемых источников

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года : одобр. протоколом заседания Президиума Совета Министров Республики Беларусь от 2 мая 2017 г. № 10.

2. *Бим-Бад, Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь / гл.ред. Б. М. Бим-Бад. — М., 2002. — 528 с.

3. *Асмолов, А. Г.* Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А. Г. Асмолов // Новое время и новая дидактика. — М., 2001.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании : от 13 янв. 2011 г. : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. — 398 с.

5. *Гершунский, Б. С.* Россия, образование и будущее / Б. С. Гершунский. — Челябинск, 1993.

6. *Эшер, Э.* Новые подходы к финансированию послеобязательного образования / Э. Эшер, Ж. Шевайе // Перспективы: Вопросы образования. — 1992 — № 3.

7. *Ткачук, Н. Ю.* Вариативно-образовательный процесс в современном дошкольном образовательном учреждении [Электроонный ресурс] // Образование и воспитание. — 2017. — № 2. — С. 14—18. — Режим доступа: URL https://moluch.ru/th/4/archive/56/2225/. — Дата доступа: 05.01.2018.

8. *Кудрявцев, В. Т.* Креативная тенденция в психическом развитии ребёнка. Статья 1 [Электронный ресурс] / В.Т. Кудрявцев // Сервер «Развивающее обучение» Педагогического центра «Эксперимент». — Режим доступа: http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudrjavcev_1.htm#_ftn1. — Дата доступа: 24.11.2016.

9. Суд над вариативностью — явление прошлое [Электроонный ресурс] / Руководитель рабочей группы по созданию стандарта дошкольного образования *А. Асмолов* // Интервью опубликовано на сайте газеты Вести образования № 10(93), 20 мая 2014г. — Режим доступа: http://www.firo.ru/?cat=17&paged=4. — Дата доступа: 05.01.18.

Репозиторий ВГУ

УДК 378

Т. Ф. Сташевская
Государственное учреждение образования «Тимковичский ясли-сад», а. г. Тимковичи

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Реализация инновационного проекта по теме «Внедрение модели педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста» определила перед коллективом учреждения дошкольного образования решение следующих задач: создание методического обеспечения инновационного проекта на первом этапе его реализации; разработка и реализация системы методической работы с воспитателями дошкольного образования по организации педагогического сопровождения сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста; обеспечение научно-методического сопровождения инновационной деятельности на этапе реализации проекта.

Основная часть. Управленческая команда была представлена заведующим учреждения дошкольного образования и заместителем заведующего по основной деятельности. Основными функциями данной команды являлись: организация, координирование действий участников проекта, планирование, мотивирование, определение подходов, принципов управленческой деятельности, контроль и анализ деятельности. Организационные вопросы инновационной деятельности рассматривались на педагогических советах, родительских собраниях, совещаниях у заведующего, совете учреждения, заседании родительского комитета. Изучалось и анализировалось программно-методическое обеспечение, определялись научно-методологические подходы в решении задач инновационной деятельности, разрабатывались стратегии проведения инновационного проекта. Был проведён ряд управленческих мероприятий: изучены нормативные документы, регламентирующие инновационную деятельность; сформирована нормативная база управленческого обеспечения реализации проекта, инициативная группа по его реализации; определены участники инновационной деятельности; обновлена материально-техническое оснащение учреждения дошкольного образования, документальное оформление инновационной деятельности; разработка плана реализации проекта, основные направления его реализации; размещена информация о начале реализации инновационного проекта на сайте отдела образования, спорта и туризма Копыльского районного исполнительного комитета и учреждения дошкольного образования. Психолого-педагогическое сопровождение инновационного проекта осуществлялось педагогом-психологом (заместителем заведующего по основной деятельности) М. С. Писаренко.

На диагностическом этапе изучался уровень компетентности воспитателей дошкольного образования в сфере профессиональной деятельности учреждения дошкольного образования (анкета «Уровень компетентности воспитателя дошкольного образования в сфере профессиональной деятельности»). С целью определения целенаправленности работы по оказанию помощи воспитателям дошкольного образования использовалась анкеты «Уровень компетентности воспитателя дошкольного образования в сфере профессиональной деятельности» и «Руководство сюжетно-ролевыми играми детей дошкольного возраста». В анкетировании приняли участие все педагогические работники учреждения дошкольного образования. По результатам диагностики воспитателям дошкольного образования, у которых был выявлен высокий уровень компетентности в сфере профессиональной деятельности (умение эффективно сотрудничать с родителями и коллегами в интересах ребёнка, анализировать собственную педагогическую деятельность, прогнозировать и проектировать свою профессиональную деятельность), было предложено принять участие в инновационной деятельности. Воспитатели-инноваторы всю проводимую работу фиксировали в педагогическом дневнике участника инновационной деятельности. С ними велась практико-исследовательская деятельность в рамках реализации инновационного проекта. Осуществлялся тематический контроль по теме «Взаимодействие воспитателей дошкольного образования и детей в сюжетно-ролевых играх через игровую позицию педагогического работника учреждения дошкольного образования». На основе результатов второго анкетирования планировалась адресная помощь данным воспитателям дошкольного образования: индивидуальное (по запросам) и групповое консультирование, индивидуальные занятия, оказывалась психологическая поддержка в совершенствовании профессиональной деятельности.

Организационно-методическая работа проводилась не только с участниками проекта, но и со всем педагогическим коллективом: производственные совещания, где педагогические работники учреждения дошкольного образования были информированы об участии в инновационной деятельности, о характере и ожидаемых результатах; практические занятия, беседы, индивидуальное собеседование по формированию педагогической готовности к инновационной деятельности; проходил обмен опытом участников проекта по определению содержания методической работы; практикумы по заполнению дневника участников проекта с конкретными действиями по реализации программы проекта (удачи, затруднения); работала педагогическая мастерская по составлению календарных планов работы. Была создана творческая группа из числа воспитателей дошкольного образования, которая в дальнейшем стала тесно сотрудничать с родителями по созданию предметно-развивающей среды. С родителями детей проводилась организационно-разъяснительная и информационно-

© Сташевская Т. Ф., 2018.

Репозиторий БарГУ

просветительская работа. При посещении воспитанников на дому (рейды «Семья») родителям давались советы и рекомендации по организации уголка для сюжетно-ролевых игр. Проводились семинары-практикумы «Развитие творческого мышления и воображения у детей через творческие игры и упражнения» — осознание родительских установок, развитие интереса к своему ребёнку (один раз в квартал), день семейного общения «Океан детских желаний» — понимание того, что для ребёнка игрушка — это духовный образ жизни (январь 2017); организована совместная творческая выставка (январь 2017) «Игрушки своими руками», фотовыставка «Вместе весело шагать» (апрель 2017), день открытых дверей (февраль 2017) «Учимся играть вместе».

Под руководством воспитателя дошкольного образования Т. В. Ермалинской создан родительский клуб «Умелые ручки» (ноябрь 2016). На заседаниях клуба (один раз в месяц) обсуждались достижения (проблемы) в развитии ребёнка через игровую деятельность, родителей обучали, как играть с ребёнком, во что играть, оказывали помощь в создании развивающей предметно-игровой среды. В рамках клуба осуществлял свою работу информационный журнал «Игралочка». Во взаимодействии с семьями воспитанников основной целью работы воспитателей дошкольного образования было направить деятельность родителей на реальную помощь ребёнку. Под руководством воспитателя дошкольного образования Г. И Лущицкой проходили мастер-классы по созданию материальной среды (изготовлению из бросового материала атрибутов для сюжетно-ролевых игр). В своей работе воспитатели дошкольного образования руководствовались разработками из методического пособия О. К. Васильевой [1].

Осуществлялось сотрудничество с научным консультантом проекта С. В. Кондратюк, магистром педагогических наук, старшим преподавателем кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет». Руководство учреждения дошкольного образования приняло участие в VII Международном семинаре «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы», который проходил в учреждении образования «Барановичский государственный университет»; в семинаре-совещании «Управление инновационной деятельностью в учреждениях образования», на базе государственного учреждения «Академия последипломного образования» для учреждений образования, планирующих и осуществляющих инновационную деятельность; в семинаре «Развитие проектировочной компетенции педагогического работника», в государственном учреждении образования «Минский областной институт развития образования».

Заключение. Созданная система организационно-методического и управленческого обеспечения помогла увеличить процент оснащённости образовательного процесса до 84% (было 79%) по учреждению дошкольного образования и до 86% (было 75%) в группах, повысить уровень профессиональной компетенции воспитателей дошкольного образования по организации и руководству сюжетно-ролевыми играми (на районном методическом объединении на базе нашего учреждения дошкольного образования свой опыт работы «Сюжетно-ролевая игра в жизни ребёнка» демонстрировала воспитатель дошкольного образования Г. И. Лущицкая), обогатить опыт родителей в организации сюжетно-ролевых игр с детьми в условиях семьи.

Список использованных источников

1. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования с белорус. и рус. языками обучения / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2015. — 3-е изд. — 152 с.

УДК 378

В. Б. Стефанович
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 40 г. Лида», г. Лида

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ЗАПРОСОВ НА ПОЛУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШАГОВОЙ ДОСТУПНОСТИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНЫХ ФОРМ ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ

Введение. Одними из приоритетных направлений деятельности современного учреждения дошкольного образования является сохранение доступности дошкольного образования, развитие разных форм организации, расширение спектра образовательных услуг для детей, не посещающих учреждение дошкольного образования, организационное и программно-методическое обеспечение получения дошкольного образования в условиях семьи.

Основная часть. Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 40 г. Лида» расположено в молодом микрорайоне города Лида, что поставило задачу обеспечения шаговой доступности для семей, воспитывающих детей дошкольного возраста. Решая проблему удовлетворения запроса на получение дошкольного образования, одним из наиболее эффективных путей является развитие вариативных форм работы с дошкольниками на основе кратковременного пребывания в учреждении дошкольного образования. Организация групп кратковременного пребывания детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования начинается с изучения нормативной правовой базы, анализа кадровых и материально-технических ресурсов, запросов законных представителей детей с 1 года до 6 лет, внедрения и развития вариативных форм работы с дошкольниками, в том числе на платной основе. В государственном учреждении дошкольное образование можно получить в «Материнской

© Стефанович В.Б., 2018.

Репозиторий ВГУ

школе», «Папиной школе», прогулочной группе на платной основе, в двух первых младших группах с кратковременным (3,5 часа) пребыванием детей, функционирующих ежедневно на бесплатной основе, группе по подготовке детей к школе, не посещающих учреждение дошкольного образования.

С 2014 года сложилась практика организации «Материнской школы» как формы педагогической поддержки детей и их родителей в условиях кратковременного пребывания на платной основе. «Материнская школа» функционирует ежегодно с 1 сентября по 31 мая по гибкому режиму. На занятия в «Материнскую школу» приходят вместе родители и дети, что позволяет использовать рекомендуемые учебной программой дошкольного образования способы организации деятельности: «педагог—ребёнок—родитель», «педагог—ребёнок», «ребёнок—родитель», «ребёнок—ребёнок», «педагог—родитель». Совместное пребывание с родителями обеспечивает ребёнку чувство безопасности в новых условиях, а родителям — возможность наблюдать за взаимодействием педагогов с детьми, получить психолого-педагогическую поддержку. Также созданы условия для самостоятельной работы родителей, игр детей. Образовательный процесс в условиях кратковременного пребывания детей направлен на реализацию содержания разных областей учебной программы дошкольного образования для детей от 2 до 3 лет, при использовании перспективно-тематической модели планирования, когда одним сюжетом, в один сюжетно-игровой комплекс, объединены разные виды детской деятельности, что способствует успешному освоению содержания разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования, обеспечению оптимальной эмоциональной, умственной, физической нагрузки на детей. Поиск путей обеспечения качества дошкольного образования в условиях кратковременного пребывания детей привёл к необходимости апробации включения в образовательный процесс руководителей физического воспитания, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, что позволяет обеспечить качественно новый уровень реализации программных задач. С целью обеспечения качественной реализации программных задач в «Материнской школе» работают руководитель физического воспитания, педагог-психолог, музыкальный руководитель.

С 2015 года в «Материнской школе» организованы занятия не только для матерей, но и отцов. Это позволило не только расширить сферу взаимодействия с семьями воспитанников, но и целенаправленно работать над формированием осознанного родительства у обоих законных представителей, повысить статус отцов в общественной, социальной и культурной жизни, привлечь мужчин к воспитанию детей, защите их прав и интересов, решению проблем развития, воспитания дошкольников. Учитывая, что большинство отцов работает, составили удобный для них график наших занятий. Открылась «Папина школа». Подходы к организации работы в «Папиной школе» те же, только отличается тематика сюжетно-игровых комплексов: «Автомобили», «Самолёт», «Паровоз».

Востребованной в летний период является прогулочная группа, деятельность которой направлена на успешную адаптацию детей к условиям учреждения дошкольного образования. Прогулочная группа формируется в основном из неорганизованных детей, которые не были охвачены ни одной формой дошкольного образования. Группа платная функционирует на основе интеграции детей в функционирующую на постоянной основе группу сверстников. Открытие прогулочной группы было обосновано требованиями к организации работы в летний период на свежем воздухе, а также знанием того, что приём малышей на улице способствует лёгкому течению адаптационных процессов, быстрой социализации детей в коллективе сверстников, укреплению здоровья. Работает прогулочная группа в целом по планам образовательной работы с детьми постоянно функционирующей группы. На прогулке организовываются разные виды художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной деятельности согласно учебной программе.

Результативность работы «Материнской школы», прогулочной группы подтверждена статистическими данными: большинство детей, охваченных новыми формами дошкольного образования, легко адаптируются к условиям учреждения дошкольного образования при зачислении на постоянную основу. С целью удовлетворения запроса на получение дошкольного образования в условиях кратковременного пребывания детей с 1 сентября 2016 года в учреждении открыты две первые младшие группы на бюджетной основе, которые функционируют ежедневно по 3,5 часа без организации питания и сна. В штатное расписание учреждения дошкольного образования дополнительно введены единица воспитателя дошкольного образования и помощника воспитателя. Работают в данных группах руководитель физического воспитания, музыкальный руководитель и педагог-психолог. Эти группы посещает 24 ребёнка в возрасте от 1 года до 3 лет. На основании опроса родителей обеспечена двухсменная работа групп: с 8:30 до 12:00, с 15:30 до 19:00. Данные группы размещены в переоборудованном помещении. При организации предметно-развивающей среды учитывали возрастные особенности детей, требования безопасности, комфортности, эстетичности, полифункциональности, сменяемости. Образовательный процесс в этих группах осуществляется в соответствии с требованиями учебно-программной документации образовательной программы дошкольного образования, гигиеническими требованиями. Педагогический опыт по организации разных форм дошкольного образования неоднократно транслировался на областных и районных семинарах. В марте 2017 года было проведено выездное заседание VIII Международного научно-практического семинара «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» [1]. Несмотря на имеющийся опыт работы в данном направлении, задача обеспечения качественного дошкольного образования в условиях кратковременного пребывания детей, является актуальной для нашего педагогического коллектива. Выйти на новый качественный уровень, поможет работа в инновационном проекте Министерства образования Республики Беларусь «Внедрение модели программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей учреждениях дошкольного образования» с 1 сентября 2017 года.

Репозиторий БарГУ

Заключение. Внедрение программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждении дошкольного образования позволит решить следующие задачи: организовать педагогическую поддержку в условиях учреждения дошкольного образования и семьи воспитанникам от 1 года до 7 лет; способствовать разностороннему развитию детей, их ранней социализации, позволяющей обеспечить успешную адаптацию ребёнка к условиям учреждения; полноценно развивать воспитанников в наиболее благоприятном социальном окружении; обеспечить постепенность и индивидуализацию вхождения ребёнка в мир других взрослых и сверстников; повышать воспитательный потенциал семьи и психолого-педагогическую культуру родителей. Использование разных форм организации дошкольного образования позволяет на основе реализации дифференцированного подхода в работе с семьями, сохранить численность заказчиков на получение дошкольного образования, а, значит, способствует решению ещё одной актуальной задачи — обеспечение шаговой доступности дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы VIII Междунар. науч.-практ. семинара / А. В. Никишова (гл. ред.), Н. Г. Дубешко (отв. ред.). — Барановичи : БарГУ, 2017.

УДК 371

Т. Н. Филютина,
кандидат педагогических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Российская Федерация

АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Р. И. ЖУКОВСКОЙ ПО РАЗВИТИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. В субкультуре детей дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра традиционно занимала ключевое место. Причём, как компонент культуры, игра передавалась дошкольнику: воспитателями детских садов; родителями, бабушками и дедушками, другими родственниками; старшими, хорошо играющими детьми, как в семье, так и разновозрастном детском сообществе. Игра выполняет ряд важных функций в жизни ребенка: социокультурную, коммуникативную, самореализации, диагностическую, терапевтическую, обучающую, коррекционную, развлекательную. Поэтому актуально сохранить сюжетно-ролевую игру для дошкольника, как многофункциональную деятельность, для полной, глубокой отработки всех данных функций на этапе дошкольного детства и интеграции ребёнка в детское сообщество. Но существует ряд противоречий в передаче игровой культуры от поколения к поколению.

Основная часть. Исследователи детской игры (О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, М. Я. Чутко) отмечают наличие двух устойчивых тенденций в игровом поведении людей на современном этапе [1]:

1. Широкое распространение игр в современном мире, в повседневной жизни. XVIII век вошёл в историю как век просвещения, XIX век — как век науки, XX век — как век глобалистики. По мнению учёных, XXI век имеет шанс стать веком игры, или веком игрового общества. Видоизменяясь, игра и игровая деятельность занимают важное место в жизни общества в целом, и в жизни отдельных разновозрастных сообществ. Причём, погружение людей в игровое пространство происходит по разным направлениям: интеллектуальные игры, спортивные, празднично-карнавальные, театрализованные, компьютерные и др.
2. Одновременно в силу объективных и субъективных причин наблюдается выхолащивание и «утончение» первичного игрового пласта в общечеловеческой культуре на этапе дошкольного и младшего школьного возраста.

Очевидно, что дошкольники стали меньше играть, особенно в сюжетно-ролевые игры (и по количеству, и по продолжительности). В сохранившихся детских играх практически отсутствуют «профессиональные сюжеты», которые традиционно вводили ребёнка в мир взрослых. На смену этим сюжетам пришли оторванные от реальной жизни сюжеты, заимствованные из телесериалов. мультфильмов, компьютерных игр. Дети отдаляются от взрослых, не понимают смысла профессиональной деятельности родителей. Игра уходит из жизни ребёнка, а вместе с ней уходит само детство. Кроме того, игра игнорируется и в учреждении дошкольного образования, и семье в угоду раннему обучению, раннему чтению, включению ребёнка в раннее занятие спортом. На смену сюжетно-ролевой игре пришли современные компьютерные и видеоигры. Планшеты есть практически во всех семьях у детей раннего и младшего возраста, много времени дети смотрят детские каналы по телевизору. Но в настоящее время отсутствует система действенной помощи родителям в выборе компьютерных игр и программ. Поэтому появляются опасности: выраженной зависимости от игр и неуправляемости в формировании жизненных ценностей, жизненных ориентиров, в развитии личности. Анализируя эти две тенденции, можно предположить, что люди качественно не «отыгравшие дошкольное детство» на подсознательном уровне стремятся к игре на протяжении всей своей взрослой жизни. А принцип «как-будто» и воображаемая ситуация как компоненты игры включаются ими в семейную, производственную и даже политическую жизнь. Но чаще всего такое игровое поведение уводит человека от реальности и характеризуется как девиантное. Поэтому задача специалистов в области дошкольного детства,

© Филютина Т. Н., 2018.

Репозиторий БарГУ

защитить и реализовать все функции сюжетно-ролевой игры, защитить дошкольное детство от скоростей технического прогресса, и антиценностей, декларирующих насилие, жестокость, ложь, безобразное. Эта задача разных уровней управления системой дошкольного образования: уровень образовательной политики страны, отражённый в концептуальных походах к дошкольному детству, в нормативных документах, комплексных программах; региональный уровень; миссия, уровень и программа конкретной дошкольной образовательной организации. Поэтому обращение к наследию классика детской сюжетно-ролевой игры Р. И. Жуковской, исходя из обозначенных задач, как никогда актуально. Автор выделила критерии «хорошей», то есть воспитательно-ценной игры: наличие идейного и познавательного развивающего содержания, соответствующего возрасту детей, их индивидуальным запросам; проявление инициативы и творчества, вызывающих радость познания и созидания; хорошие взаимоотношения на основе дружелюбия, коллективизма, взаимопомощи. При организации содержания сюжетно-ролевых игр всегда решаются две задачи:

1. Развитие игры как деятельности, всех её компонентов с учётом генезиса развития игры: мотивы, сюжеты, содержание, роли, правила, игровое употребление предметов.

2. Использовать игру для воспитания игровых сообществ и отдельных детей, для развития диалоговой речи и коммуникации, для коррекции познавательных, волевых, эмоциональных процессов и т.д.

Р. И. Жуковская выделяла два типа руководства игрой: непосредственное и опосредованное [2]. Непосредственное руководство игрой осуществляется через обучающие занятия для детей младшего дошкольного возраста: «купание куклы», «укладывание куклы спать» и др. Сюжет занятия дошкольники могут переносить в самостоятельную игру, дополняя его игровыми действиями. Опосредованное руководство условно делилось на приёмы прямого и косвенного воздействия: прямое руководство отличалось активной позицией взрослого, направляющего игру в нужное русло. Перечислим приёмы прямого руководства игрой: ролевое участие педагога в игре (главная или второстепенная роль), участие в сговоре детей, разъяснение, помощь, советы по ходу игры, вопросы взрослого играющим детям («А зачем вы раздеваете кукол? Они будут спать или купаться?»), предложение новой темы игры.

Косвенное руководство направлено на обогащение знаний детей о явлениях окружающего мира, о труде взрослых и отношениях между ними в процессе труда. Приёмы косвенного руководства не предполагают непосредственное вмешательство в игру. Перечислим эти приёмы: наблюдения на прогулках, разговоры с детьми, чтение книг, беседы, рассматривание картин, внесение игрушек, которые по ассоциации напоминают содержание прочитанного или наблюдаемого явления, присвоение имён литературных или сказочных персонажей куклам, создание игровой обстановки до начала игры.

Данный подход критиковали за утрату актуальности, так как самостоятельное овладение детьми игровыми умениями в условиях одновозрастной группы и семьи с одним ребёнком малоэффективно, одновременно его переосмысливали с учётом современных условий. Е. В. Зворыгина, С. Л. Новоселова пришли к выводу, что на каждом возрастном этапе для формирования сюжетно-ролевой игры необходим комплекс педагогических мероприятий. Свой метод авторы назвали — метод комплексного руководства игрой. Он включает четыре компонента: 1) ознакомление детей с окружающим миром в процессе их активной деятельности; 2) обучающие игры; 3) педагогическая организация предметно-игровой среды; 4) проблемное общение взрослого с детьми в процессе их самостоятельной игры. Причём, 1-й и 3-й компоненты метода — это косвенное руководство игрой, а 2-й и 4-й — прямое. Развитие игры и игрового поведения детей осуществляется по спирали от 1-го компонента ко 2-, 3-, 4-му и снова к 1-, 2-, 3-, 4-му компонентам [3]. Комплексный метод развития игры с добавлением 5-го компонента хорошо зарекомендовал себя в работе с дошкольниками с нарушением интеллекта. Этот компонент — взаимосвязь в работе учителя-дефектолога и воспитателя (Н. Д. Соколова) [4]. Кроме того, исследуется использование данного метода для развития диалоговой речи при общем недоразвитии речи у дошкольников, при задержанном психическом развитии дошкольников и других ограниченных возможностях здоровья.

Заключение. Современные требования при написании курсовых, выпускных квалификационных работ ориентируют исследователей на источники последнего десятилетия. Однако нельзя изучить развитие сюжетно-ролевой игры дошкольника, не опираясь на первоисточники учёных научно-исследовательского института дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР и, в частности, Р. И. Жуковской. Бережное отношение к классическому наследию дошкольной педагогики выводит её развитие на современный уровень.

Список цитируемых источников

1. *Степанова, О. А*. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями / О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, М. Я. Чутко. — М. : Академия, 2003. — 272 с.

2. *Жуковская, Р. И*. Воспитание ребёнка в игре / Р. И. Жуковская. — М. : АПН РСФСР, 1963. — 320 с.

3. *Зворыгина, Е. В*. Первые сюжетные игры для малышей : пособие для воспитателя дет. сада / Е. В. Зворыгина. — М. : Просвещение, 1988. — 96 с.

4. Дошкольное воспитание аномальных детей : кн. для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова [и др.] ; под ред. Л. П. Носковой. — М. : Просвещение, 1993.— 224 с.

Репозиторий БГПУ

УДК 373.21

И. Т. Шут
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лида», г. Лида

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Воспитание является одной из важнейших составляющих образовательного процесса наряду с образованием и развитием. Дополняя друг друга, обучение и воспитание служат единой цели ― целостному развитию личности ребёнка. Занятие в учреждении дошкольного образования ― это не только и не столько средство формирования представлений и умений, сколько средство формирования и развития личности ребёнка. В центре занятия должен быть поставлен не просто воспитанник, но, прежде всего, личность во всем многообразии её качеств, черт и проявлений. Воспитательная цель вызвать интерес, пробудить любознательность, пробудить интерес к самостоятельному решению задач, побудить к активности. Занятия не должны быть связаны с принуждением ребёнка, со страхом, с превалированием негативных переживаний, эмоциональными стрессами.

Основная часть. Актуальность проблемы реализации воспитательного потенциала занятия очевидна. Занятия должны помогать ребёнку в развитии его способностей, способствовать тому, чтобы ребёнок стал активным субъектом жизни и творчества, вызвать интерес, пробудить любознательность, интерес к самостоятельному решению задач, побудить к активности. На занятиях педагог должен умело использовать все возможности для развития ребёнка-дошкольника, его активного интеллектуального роста, осмысленного усвоения представлений и умений, формирования нравственных основ. При проектировании занятий педагогу необходимо знать о нём всё, и прежде всего функции. Воспитательная функция занятия заключается в направлении его содержания, методов, средств на достижение целей развития личностного потенциала воспитанников, этических норм поведения и на формирование нравственных эталонов; образовательная состоит в способности формировать у детей представления умения навыки; развивающая нацелена на развитие духовных и психологических характеристик [1, с. 127]. Реализация воспитательного потенциала достигается при соблюдении следующих условий: решение воспитательных задач в ходе каждого занятия в единстве с задачами обучения и развития личности ребёнка; целенаправленного отбора содержания материала, представляющего воспитанникам образцы нравственности; использования современных научно обоснованных образовательных технологий; организации самостоятельной творческой исследовательской деятельности воспитанников не только на занятии, но и в нерегламентированной деятельности.

Воспитательный потенциал занятий, в соответствии со структурными компонентами занятия:

1. Организационный момент. Воспитывается организованность, внимательность, формируется умение быстро переключаться, воспитывается умение принимать установку, терпение.

2. Основная часть. Воспитывается умение слышать и слушать сверстников, умение реагировать на неожиданную ситуацию, сдерживать эмоции, умения публичного выступления, уверенности в себе, ответственности за порученное дело. Воспитывается умение сконцентрироваться на получении информации, выделить главное, установить причинно-следственные связи между событиями и явлениями, умение делать несколько дел одновременно — слушать, понимать, реагировать на тех, кто рядом. Воспитывается терпение, умение не высказать недовольства от выполнения заданий, воспитывается аккуратность.

3. Рефлексия. Воспитывается способность оценить эффективность собственной работы, умение обосновать ответ.

В структуре занятий также включены физкультминутки, упражнения для глаз (продолжительность 1,5—3 мин), при проведении их воспитывается осознанное отношение к своему здоровью, здоровью сверстников. Всё выше названное — фоновое воспитание. Оно происходит систематически из занятия в занятие и в большей степени влияет на ценностное поведение и сознание детей.

Содержание учебной программы дошкольного образования обладает значительным воспитательным потенциалом. Её реализация зависит от целенаправленного отбора содержания материала, предоставляющего воспитанникам образцы подлинной нравственности, патриотизма, духовности, гражданственности, гуманизма. Профессионализм педагога заключается не столько в методической грамотности, сколько в умении отбирать материал к занятиям, определять его образовательные и воспитательные возможности. Талант педагога — в тонком чувствовании возможностей каждой образовательной области в формировании моральных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности [2].

Содержание занятий по каждой образовательной области это мощный инструмент воздействия на личность ребёнка. Но внести позитивные изменения сможет только тот педагог, который сам прекрасно освоил этот инструмент и понимает его воспитательные возможности.

Как правило, на каждом занятии решаются свои воспитательные возможности. Типовым учебным планом дошкольного образования определён перечень образовательных областей и длительность проведения специально организованных форм образовательного процесса — игр, занятий в соответствии с возрастными возможностями воспитанников согласно санитарно-эпидемиологическому законодательству: «Физическая культура», «Ребёнок и общество», «Ребёнок и природа», «Элементарные математические представления», «Развитие речи и культура

© Шут И. Т., 2018.

Репозиторий ВГУ

речевого общения», «Обучение грамоте», «Искусство» [3, с. 11]. Как правило, на каждом занятии решаются свои воспитательные возможности.

Образовательная область «Физическая культура». Воспитывается стремление к здоровому образу жизни, культуре межличностных отношений в двигательной активности; волевые, нравственные, коммуникативные качества, интерес к результатам собственных физкультурных достижений, положительного отношения к спорту в процессе освоения спортивных упражнений и элементов спортивных игр, занятия направлены воспитание грациозности, пластичности, выразительности движений, избирательного интереса к определённому виду спорта, к идеям олимпийского движения.

Образовательная область «Ребёнок и общество». Воспитываются чувства самоценности, собственного достоинства, самостоятельности, инициативности, трудолюбия, настойчивости в достижении цели; потребности в соблюдении правил гигиены; уважения к людям труда и их результатам; интереса к национальным и общечеловеческим ценностям и культурным традициям белорусского народа, желания активно участвовать в событиях социального окружения и семьи.

Образовательная область «Развитие речи и культура речевого общения». Воспитывается культура речевого общения, желание использовать средства интонационной выразительности в процессе общения со сверстниками и взрослыми, ценностное отношение к богатству белорусского и русского языков, желание говорить правильно.

Образовательная область «Обучение грамоте» происходит воспитание интереса к языку и речи как явлениям действительности.

Образовательная область «Ребёнок и природа» направлена на воспитание гуманного отношения к животным и растениям, личной ответственности за сохранение и сбережение природных и человеческих ресурсов.

Образовательная область «Элементарные математические представления». Воспитываются основы культуры познания, желания узнать новое, уверенность в себе, проявление усилий, волевой регуляции процесса познания, терпеливости, аккуратности;

Образовательная область «Искусство». Воспитывается ценностного отношение к произведениям искусства, эстетические чувства, желание отображать свои представления об окружающем мире и отношение к нему доступными выразительными средствами, устойчивый интерес к разным видам изобразительной деятельности. Желание познавать музыку, её эмоционально-образное содержание.

Следует отметить, реализации воспитательного потенциала занятия по каждой из образовательных областей заключается в организации активной деятельности воспитанников на разных уровнях познавательной самостоятельности. На одном занятии у детей невозможно воспитать честность, милосердие, волю, вежливость или какие-либо другие качества. Однако ставить такие задачи и реализовывать их необходимо.

Заключение. Таким образом, нравственная ситуация на занятии заставляет воспитанников задуматься о своих отношениях к сверстникам, к себе, к родителям. Возникают чувства, которые побуждают их к нравственной оценке своего поведения и взглядов. Чем чаще эта возможность реализуется, тем сильнее воспитывающее влияние предоставляемого материала.

Качество работы педагога по использованию воспитательного потенциала занятий определяется развитием у воспитанников в соответствии с возрастом умений гармонично взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, вносить вклад в сотрудничество с ними, высказывать собственные суждения, принимать мнения других людей, сравнивать своё мнение, эмоции и других людей, адекватно оценивать действия свои и партнёра в процессе общения; выражать чувства, эмоции, желания, задавать вопросы, обосновывать своё мнение, соблюдая нормы этикета; устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми, адекватно оценивать действия свои и партнёра в процессе общения; преодолевать трудности в овладении способами деятельности, самостоятельно проявлять новые знания и способы деятельности в познавательных задачах, жизненных ситуациях, делиться опытом творческой деятельности, сохраняя психическое и физическое здоровье.

Список цитируемых источников

1. *Белова, М. А.* Теория, методика, технология воспитания и обучения младших школьников / М. А. Белова, Т. А. Старовойтова. — Минск : Жасскон, 2005. — 140 с.
2. Воспитательный потенциал урока [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.metod-kopilka.ru/. — Дата доступа 20.12.2017.
3. Образовательные стандарты. Дошкольное образование. — Минск : Белорусский Дом печати, 2013. — 29 с.

Репозиторий БарГУ

2

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Репозиторий БарГУ

УДК 373.2. 015. 31:57.081.1

Т. Т. Андреева,
кандидат философских наук, доцент
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, Переяслав-Хмельницкий, Украина
А. П. Андреева
Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина
В. С. Петренко
Национальный педагогический университет имени Михаила Драгоманова, Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К РАСТЕНИЯМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Самое большое наслаждение, доставляемое полями и лесами, — это внушаемая ими мысль о таинственном родстве между человеком и растительным миром. Я не одинок и не брошен всеми. Растения приветствуют меня, и я шлю им ответное приветствие!
Ралф Эмерсон

Введение. В наше время особую ценность приобретает природа, как основа материальных и духовных благ для человека. История человечества неразрывно связана с историей природы. Но на современном этапе развития общества вопросы традиционного взаимодействия общества и природы переросли в глобальную экологическую проблему. Если человечество в ближайшем будущем не научится бережно относиться к природной среде, последствия могут быть непредсказуемы. Теперь, как никогда ранее, проблема бережного отношения к природе стала особенно актуальной и обусловлена, в первую очередь, наличием мирового экологического кризиса, причина которого кроется в практической деятельности человека, который проводит бурную, часто необдуманную производственную деятельность.

Основы сознательности, экологической культуры, отношение личности к миру природы закладываются в дошкольном детстве, что подтверждает важность использования этого сензитивного периода в воспитании экологической грамотности и формировании бережного отношения к природе. Экологическое просвещение является важной составляющей в системе дошкольного воспитания, определяется как ведущая форма работы в формировании личности ребёнка, поэтому содержание образования должно выступать основой становления личности ребёнка, а методы и приёмы воспитания должны соответствовать возрастным особенностям детей.

Значение природы в формировании внутреннего мира ребёнка невозможно переоценить. Об этом писали Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк, Й. Г. Песталоцци, Ф. Фрёбель, К. Д. Ушинский С. Ф. Русова, В. А. Сухомлинский и др. Современные исследователи М. Бойчева, С. Дерябо, И. Зверев, Г. Пустовит, В. Ясвин заостряют внимание на необходимости формирования природоцентричного типа экологической сознательности как регулятора деятельности людей в природе. А. Беленькая, Н. Горопаха, Н. Глухова, Н. Кот, Н. Лысенко, С. Николаева, З. Плохий, Н. Рыжова, Н. Ярышева считают, что основы экологического воспитания закладываются в дошкольном детстве. Заботливое отношение — главной составляющей экологической культуры, формирование основ которой, исследователи определяют как цель экологического воспитания детей дошкольного возраста.

Основная часть. Среди разнообразия современных средств экологического обучения и воспитания основными выступают наблюдения, эксперименты и продуктивная деятельность детей в природе. Но именно игровая деятельность даёт возможность ребёнку самостоятельно выявить закономерности природы. У детей развивается память, активизируется познавательная деятельность, развивается речь, и главное — формируются практические навыки взаимодействия с природным окружением.

Формирование у детей дошкольного возраста бережного отношения к растениям происходит в процессе организации дидактических игр, так как ведущей деятельностью детей является именно игра.

Впервые термин «экологическая культура» был употреблен в научной среде представителями американской школы «культурной экологии» в 20-х годах XX века. З. П. Плохий приводит такое определение этого понятия: «Экологическая культура — такая форма духовного и практического освоения мира природы, в котором человек из своих мировоззренческо-ценностных представлений о необходимости сохранения природного окружения как среды человеческого бытия, удовлетворяет свои материальные и духовные потребности, взяв во внимание идеалы и критерии, которые отображают общечеловеческие морально-правовые, эстетические, гуманистические ценности, в которых органическино объединяются традиции эпох и новаций современной теоретической эры». [1, с. 9] Неотъемливой частью экологической культуры есть формирование заботливого, бережного отношения к миру растений.

Невозможно представить жизнь человека без растений. Растения — единственные организмы на нашей планете, которые способны из неорганичных веществ — углекислого газа, воды, минеральных солей в процессе фотосинтеза за счёт энергии солнца вырабатывать органические вещества, выделяя при этом в атмосферу кислород. От растений мы получаем еду, лекарственные средства, сырьё для производства одежды, строительный материал. С древнейших времён люди накапливали знания о растениях, передавали их из поколения в поколение. Постепенно люди стали выращивать растения на больших площадях, описывать их. Китайский учений Иен Ти в рукописях Шу-Кинг примерно 2200 лет назад описал особенности и способы выращивания более 100 видов

© Андреева Т. Т., Андреева А. П., Петренко В. С., 2018.

Репозиторий ВятГУ

растений, среди которых зерновые культуры, рис, сорго, горох, бобы. Греческий учёный Аристотель посвятил исследованию растительного мира специальный труд «История растений». Отцом ботаники считают ученика Аристотеля Теофраста (372—287 века до нашей эры). Ему принадлежит десятитомный труд «Природная история растений» и восьмитомный — «О причинах растений». Накопленные знания позволили К. Линнею создать биологическую систематику растений. Он разделил мир растений на 24 класса в зависимости от строения и внешнего вида цветов. Самый простой способ фиксации ботанического материала — гербаризация, которую предложил итальянец Лука Гини в середине XVI столетия. Сейчас самые большие гербарии мира находятся в Петербурге, Париже и Лондоне и имеют по 5—6 млн образцов каждый. Огромные коллекции собраны в ботанических музеях и садах.

Игры с природным материалом (семена растений, листья, разнообразные цветы, камешки, ракушки) позволяют закрепить знания детей об окружающей их природной среде, формируют мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация). Воспитатель организует такие игры во время прогулки, непосредственно соприкасаясь с природой: деревьями, кустарниками, цветами, листьями, семенами [2].

В детском саду для ознакомления с миром растений в групповой комнате оборудуют уголок природы; фруктовый сад, ягодник, уголок леса, поля, луга на участке объединяют в экологическую тропинку. В каждой возрастной группе должен быть материал для дидактических игр. Особенно полезны и интересны детям такие игры, как: «Не ошибись!», «Собери картинку», «Ботаническое лото», «Вершки — корешки», «Что растёт в цветнике, а что на огороде», «Путешествие в лес», «Что где растёт?», «Съедобное — несъедобное», «Узнай на вкус», «С какого дерева листочек», «Путешествие в поле», «Овощной магазин», «Кто ты?», «Кто назовёт больше растений на букву «М»», «Сварим куклам борщ и компот», «Прогулка в зимний лес», «Магазин фруктов», «Наоборот», «Узнай запах» «Чей цветок?», «Какое это растение?», «Что из чего?», «Кто заметит больше небылиц?», «Похоже — не похоже», «Где растёт это растение?», «Продолжи предложение», «Веночек», «Когда это бывает» «Магазин «Семена растений», «Было — будет», «Да — нет», «Посади клумбу по порядку», «Прогулка в весенний лес», «Овощи, фрукты, ягоды», «Так бывает или нет?», «Найди пару», «Прогулка в ботанический сад», «Кому что нужно?», «От зёрнышка к булочке», «Кто назовёт больше лекарственных растений (овощей, фруктов, весенних цветов, растений Красной книги)?». Игры проводят эмоционально, с поощрением каждого ребёнка.

Заключение. Дидактические игры усиливают познавательное отношение к природе и их любознательность, увеличивают запас знаний и формируют бережное отношение к растениям. Только при систематичной работе, которая базируется на принципах научности, наглядности, личностно-ориентированного подхода, систематичности и последовательности можно достичь значительных результатов в воспитании детей. Следующее исследование посвятим вопросам формирования заботливого отношения к животным.

Список цитируемых источников

1. *Плохій, З. П.* Сутність і структура екологічної культури особистості //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молод : зб. наукових праць. — Вип. 8. — Кн. 2 — Київ — 2005. — С. 7—11.

2. *Аванесова, В. Н.* Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду / В. Н. Аванесова. М. : Просвещение, 1972. — 176 с.

УДК 372. 13

О. К. Васильева,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РОЛЬ КУКЛЫ-ПОСРЕДНИКА В РАЗВИТИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Сюжетно-ролевая игра ребёнка — произвольная, внутренне мотивированная деятельность, способ осознания самого себя и приспособления к окружающему. Однако внутренняя мотивированность может равняться нулю не только там, где он может иметь, но не может осуществить свои намерения, но и там, где он вынужден осуществлять лишь намерения других. Чтобы игра помогала самовыражению ребёнка, она должна быть свободной, а приёмы, которые педагог применяет для её развития, не должны носить обязательного, сковывающего инициативу и самостоятельность характера. Даже детям младшего дошкольного возраста необходимо иметь возможность реализации собственных замыслов, получая удовольствие от свободного и непринужденного использования доступных им игровых средств. Поэтому, разрабатывая методику внесения образных игрушек в игры детей с целью развития их игровых замыслов, мы считали возможным использовать только такие приёмы, которые способствовали бы обогащению и развитию детских представлений и интересов, приобщали бы их к миру человеческих ценностей, будили любознательность и вызывали интерес и желание действовать в соответствии с задуманным. Вместе с тем, каждый из отобранных нами четырёх приёмов внесения игрушек: показ инсценировок театра игрушек; создание игровых проблемных ситуаций; использование сценок-загадок кукольного персонажа и дидактических игр, несёт определённую смысловую нагрузку, способствующую

© Васильева О. К., 2018.

Репозиторий БарГУ

развитию сюжетно-ролевой игры. Так, показ инсценировок театра игрушек воздействует на чувства и воображение детей, направляет их внимание на содержание и сюжет инсценировки, оформление игрового пространства, в котором развивается сюжет, действия, слова и поступки героев, их взаимодействие между собой. Поскольку в разных инсценировках могут быть использованы одни и те же персонажи, то дети видят «многообратимость» и вариативность использования игрушек. Куклы с одним и тем же именем обладают различным характером и по-разному поступают.

Создание игровых проблемных ситуаций направляет внимание детей на необходимость целевой установки в игре, поиск и подбор средств и путей решения проблемы, побуждает к активным действиям, импровизациям. Цель использования сценок-загадок заключается в том, что, показывая детям взаимодействие разных персонажей, обыгрывая возможности динамических свойств «монофункциональных» и «многообратимых» игрушек, педагог обращает внимание на нравственную сторону поступков и деятельности людей и учит детей решать нравственные проблемы. Дидактические игры помогают внести в игру как «моносюжетные» игрушки, благодаря которым уточняются представления детей об их назначении, функциях и способах действия, так и «многообратимые», роли которых меняются в игре в зависимости от желаний и интересов ребёнка. Однако эффективность любого приёма внесения игрушек во многом зависит от умений педагога создавать эмоционально-положительный фон взаимодействия с детьми, умения донести смысловую нагрузку приёма до каждого ребёнка. Вот здесь-то и поможет кукла-посредник.

Основная часть. В нашем исследовании роль куклы-посредника выполняла кукла-мальчик, которой дали имя Андрюша и наделили его теми же интересами, потребностями и склонностями, которые были характерны для детей группы. Этот обаятельный, улыбающийся «мальчик» любил играть, шутить, проказничать, хвастаться, делать подарки, стремился узнать что-то новое, помогал решать трудные ситуации. Он много знал, но очень любил учиться, поэтому никогда не обижался, когда дети его поправляли, обучали.

Кукла вводила новые предложения, принимала замыслы детей, демонстрировала способы действий с игрушками, вместе с детьми без жестких оценок «правильно—неправильно», «хорошо—плохо» решала возникающие проблемы. Например, кто-то из детей сломал игрушку, а кто-то унёс ложечку от чайного сервиза домой, а у кого-то сегодня получилось то, что вчера ещё не получалось. «Андрюша» для каждого «подбирал» нужное слово, «остуживал горячие головы» совсем необидно: сломал игрушку не потому, что плохой, а потому, что не рассчитал свои силы; унёс ложечку не потому, что хотел присвоить, а потому, что хотел показать её маме, чтобы она увидела, из какого красивого сервиза дети кормят своих кукол. После такой необидной «прилюдной» оценки своего поступка ребёнок успокаивается, веселеет, а на следующий день ложечка спокойно возвращается на место, да ещё и с комментариями, что маме очень понравился сервиз и его надо беречь, чтобы ничего не потерялось. Тот же, кто раньше, не задумываясь, ломал игрушки, теперь начал «рассчитывать» свои силы.

Кукла-посредник, которую дети всегда встречают с радостью, появляется не каждый день. Она приходит один раз в неделю, иногда два-три раза в месяц. Её появления дети ждут, как праздника, потому что это связано с сюрпризами, неожиданными ситуациями, постоянным напряжением ума, чувств и воли. Так, однажды, после дневного сна детей, появляется Андрюша! Он знакомится с детьми, сообщает, что пришёл к ним в гости, так как очень хочет с ними подружиться, пришёл он не с пустыми руками, а с подарками, но дети должны угадать, что находится в красиво перевязанном пакете. Начинается дидактическая игра «Андрюшины подарки» [1, с. 83]. Дети отгадывают, Андрюша комментирует ответы детей, направляет их мысли в нужную сторону. Непринуждённое, радостное общение с куклой вызывает желание активно действовать, реализовывая замысел, подсказанный куклой. Во время следующего прихода Андрюша сообщает, что он любит смотреть инсценировки театра игрушек, поэтому договорился с воспитательницей и она покажет всем инсценировку «Красная Шапочка». Могут дети неожиданно получить письмо от Андрюши, в котором он просит встретить его подружку, но встретить обязательно так, чтобы ей очень понравилось жить у детей в группе, и она дождалась приезда Андрюши.

Общение с куклой-мальчиком разрушает сложившийся стереотип, что в куклы играют только девчонки, и мальчики после этого охотно объединяются с девочками в различных по тематике играх. Возникает реальная общность эмоционального, волевого и когнитивного развития мальчиков и девочек. Такое использование куклы-мальчика эффективно решает, на наш взгляд, задачи полового и нравственного развития детей в условиях современного дошкольного воспитания. Ведь в детском саду дети находятся под влиянием преимущественно женщин, поскольку взрослые представители мужскою пола — сильнейший фактор половой социализации — практически там отсутствуют. Используя же в качестве посредника взаимодействия куклу-мальчика, педагог вносит в содержание диалогов и действий куклы общепринятые представления о мужественности и женственности как центральных качествах пола и их проявлениях в поведении. В нужный момент кукла может «посекретничать» с мальчиками, обсуждая, например, какие сюрпризы можно подготовить для девочек, мам, воспитательницы в преддверии 8 Марта (сделать подарки, украсить групповую комнату и т. п.).

Одной из задач деятельности педагога по развитию сюжетно-ролевой игры является формирование у детей представлений о возможностях предметно-игровой среды в построении взаимодействия со сверстниками и возможностях её изменения и преобразования. Кукла-посредник предлагает детям побеседовать на различные темы, например, «Предметы и игрушки нашей группы», «Любопытный гость», «Во что и как мы играем?», «Во что и как играют другие дети?», «Что можно изменить в групповой комнате, чтобы у нас получился «Круизный лайнер», «Туристическое агентство»? Благодаря таким беседам с куклой-посредником игрушки становятся не

Репозиторий ВГПУ

просто объектами внимания детей, но и средством общения и взаимной активности педагога и детей, направленным на совместное изменение и преобразование предметно-игровой среды.

С помощью куклы-посредника можно направить внимание детей на совместное с педагогом изготовление атрибутов для игр, элементов костюмов (заказы могут поступать в специальный «ящик для заказчиков», который по предложению детей постоянно висит в уголке «Умелые руки»). Форма заказов условно выражается в виде рисунка. Один-два раза в неделю Андрюша вместе с детьми изучает, классифицирует заказы, создает группы по их изготовлению (А. И. Матусик) [2, с. 127]. После выполнения заказов Андрюша принимает и оценивает работу детей. Поскольку Андрюша неистощим на выдумки, с его помощью организуются и проводятся конкурсы костюмов, конкурсы на интересные ролевые действия, на выразительность речи, жестов, мимики, пантомимики; проводятся беседы, совместное рассматривание и обсуждение иллюстраций, обсуждаются персонажи игры, их действия и поступки. Кукла-посредник успешно выполняет коммуникативную роль, помогает осуществить позитивное взаимодействие между взрослым и ребёнком. Включённая в игровую ситуацию, она позволяет взрослому без принуждения и насилия над чувствами и желаниями детей управлять их поведением:

– демонстрировать отдельные нормы поведения;
– устанавливать прямую и обратную связь со всеми детьми одновременно и персонально с каждым ребёнком, «собирая» информацию, необходимую для корректировки педагогического воздействия;
– обеспечивать психологическую защиту ребёнку, совершившему проступок;
– корректировать поведение детей;
– управлять ходом игры.

Заключение. Все вышеназванные возможности управления поведением, чувствами и игрой ребёнка с помощью куклы-посредника педагог получает благодаря тому интересу, который дети проявляют к кукле и той непринуждённой радостной атмосфере, которая создаётся педагогом при её встрече с детьми. Благодаря взаимодействию детей с куклой у детей формируется субъектная позиция «Я всё могу, а кукла не может», положительный «Я-образ», отношения между педагогом и детьми строятся как субъект-субъектные. Радостная встреча с ней заканчивается интересной игрой с образными игрушками, в которой ребёнок может полноценно выразить себя.

Список цитируемых источников

1. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева — Мозырь : Содействие, 2013. — 152 с.
2. *Матусик, А. И.* Воспитание организаторских умений / А. И. Матусик // Воспитание детей в игре: пособие для воспитателей детского сада / сост. : А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — 2-е изд. перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1983. — С. 120—143.

УДК 37.042

О. К. Васильева,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Будущий специалист, работающий с детьми дошкольного возраста, должен хорошо ориентироваться в современных образовательных потребностях общества, быть способным и готовым к выполнению своей профессиональной деятельности. Важнейшей проблемой дошкольной педагогики, не потерявшей актуальности и в настоящее время, является проблема формирования и развития индивидуальности у детей дошкольного возраста. Историко-педагогический анализ показывает, что этой проблемой дошкольная педагогика начинает интересоваться с того момента, когда возникает необходимость построения теории общественного воспитания детей в учреждениях дошкольного образования.

Основная часть. Перед организаторами общественного дошкольного воспитания встаёт важный вопрос: возможен ли индивидуальный подход к ребёнку, развитие его индивидуальности в условиях общественного дошкольного воспитания. Известные педагоги тех лет рассматривают данную проблему с разных сторон. Так, выдающиеся педагоги К. Д. Ушинский и П. Ф. Лесгафт указывают, что в жизни детского сада заключены элементы, нивелирующим образом влияющие на детские индивидуальности. Это — групповая жизнь, общий режим, однородная обстановка, которые при неправильном руководстве и бедности духовного содержания определяют некоторые общие черты в развитии детей, чему благоприятствует их внушаемость и подражаемость. И, в то же время, именно в детском саду имеются богатые возможности для индивидуализации воспитания. В детском саду ребёнок растёт как равный среди равных, получает простор для развития индивидуальности, для проявления себя в разнообразных формах. Коллектив сверстников требует от ребёнка напряжения, личных усилий и инициативы, чтобы он мог утвердить себя как личность. Коллектив сверстников — широкая арена для подражания, средство не только копирования, но и заимствования образцов поведения, технических приёмов деятельности, оборотов речи. Всё это расширяет возможности развития каждого ребёнка.

© Васильева О. К., 2018.

Репозиторий БарГУ

К началу 40-х годов XX века, справившись с множеством первоочередных задач, дошкольная педагогика вплотную приступает к решению вышеозначенной проблемы. Перед детским садом ставится задача построить воспитательную работу так, чтобы в результате её произошло гармоничное сочетание расцвета индивидуальности каждого ребёнка во всём её своеобразии с расцветом деятельной, богатой содержанием коллективной жизни. Элементы, способствующие нивелированию поведения детей, должны быть поставлены на службу правильного развития ребёнка в смысле укрепления его здоровья, повышения его работоспособности, воспитания в нём дисциплины.

В работах Е. А. Аркина — известного педагога, врача-педиатра появляются термины «индивидуализация воспитания», «индивидуальный подход к детям» [1]. Индивидуальность ребёнка понимается им как неповторимое своеобразие черт физического строения, психики, поведения, одарённости, интересов. Источники своеобразных черт, по мнению Е. А. Аркина, лежат или вне ребёнка — в характере воспитания, в условиях семейной обстановки, или внутри — во врождённых особенностях его психофизической организации, а, чаще всего, и вовне, и внутри. Таким образом, в дошкольной педагогике тех лет индивидуальность связывается со своеобразным сочетанием наследственных данных, врождённым типом центральной нервной системы (генотип) и своеобразным опытом (фенотип), полученным ребёнком в определённых условиях жизни, воспитания, общения и деятельности. Формирование индивидуальности рассматривается неразрывно с воспитанием личности, однако при этом особое внимание обращается на то, чтобы своеобразие личности не накладывало на ребёнка печать исключительности. Индивидуальный подход, по его мнению, это общий принцип воспитания детей, в котором нуждаются все дети, а не только дети исключительные по своим способностям или имеющие недостатки, дети трудновоспитуемые.

Такое понимание индивидуальности и индивидуального подхода надолго определило стратегию воспитательной работы с дошкольниками. Воспитатели изучают индивидуальные особенности детей и, опираясь на полученные данные, составляют программу воспитания ребёнка, направленную на развитие его положительных черт и преодоление отрицательных. Центральной линией развития индивидуальности является опора на положительные качества, уже воспитанные у ребёнка, на его потребности и интересы, воспитывается вера ребёнка в свои силы. За отклонениями в поведении, за плохими проявлениями ребёнка воспитатели стараются определить причин: физическую слабость, неуверенность в себе, неудовлетворённость потребности в общении, в познании, недостаточность ласки, внимания.

В конце XX века появляется понятие «индивидуально-дифференцированный подход». В условиях массовости это оправдано, поскольку на фоне общих ставятся, а затем и реализуются дифференцированные задачи, применяются особые методы и приёмы воспитательного воздействия.

Однако к началу 90-х годов обнаруживаются значительные недостатки при реализации принципа индивидуального подхода в дошкольных учреждениях. Ребёнок, в значительной степени, рассматривается как объект приложения сил воспитательной системы. Центром педпроцесса являются фронтальные формы работы с детьми и, прежде всего, занятия, в процессе которых основное внимание уделяется содержательной стороне, формальным компонентам, выполнению заданий. Поэтому основными приёмами являются показ, объяснение, образец. Отсюда, как закономерное, нивелировка детских работ, отсутствие индивидуальной манеры исполнения, самостоятельности в творчестве. Содержание воспитательно-образовательной работы в детском саду чаще всего рассчитано на некоего среднего ребёнка, не учитывается даже его половая принадлежность. В таких условиях воспитатели оказываются не готовыми к проведению индивидуальной работы с детьми и формированию их индивидуальности.

Новая концепция дошкольного воспитания (1989) определила новый подход к воспитанию дошкольников — личностно-ориентированную модель педагогической работы с детьми. В ней задача развития индивидуальности ребёнка выделяется как одна из трёх основных задач развития его личности, пересматриваются также условия развития и организации жизни детей в детском саду. Главными формами организации жизни детей признаются игры, предметно-практическая деятельность, общение, поисково-познавательная деятельность. Эти формы активности обеспечивают дошкольнику ощущение свободы, состояния эмоционального комфорта, подвластности ему вещей, действий, отношений, позволяют наиболее полно реализовывать себя, проявлять свои способности. В режиме дня отводится свободное время для самостоятельной деятельности детей в соответствии с их интересами, меняется отношение к организации предметной среды — она должна быть развивающей, изменяется организация пространства — появляются «уголки уединения».

Гуманистическая направленность педагогической работы с детьми изменила организацию взаимодействия педагога и дошкольников: вместо «субъект-объектного» типа отношений участников педагогического процесса, в котором педагог выступает в качестве субъекта, а дети — объекта, на которых направлен комплекс воздействий, преследующих обучающие, воспитательные, развивающие цели. Появляется новый тип отношений «субъект-субъектный», который в настоящее время становится определяющим и может быть назван типом «межсубъектного взаимодействия». Изменение типа взаимодействия способствует воспитанию качеств, характеризующих человека как субъекта деятельности: ценностное отношение, интерес, избирательная направленность, инициативность, свобода выбора, самостоятельность, автономность, творчество.

Формированию индивидуальности дошкольников также способствует переход к вариативному образованию: разрабатываются новые комплексные и парциальные программы, предусматривается широкое разнообразие типов дошкольных учреждений. Через вариативность образования индивидуальность встраивается в

Репозиторий БарГУ

логику историко-эволюционного процесса, благодаря которому растёт ценность человека, приобретающего своё «Я» в едином, большом доме непохожих друг на друга людей.

И, наконец, развитию индивидуальности у дошкольников способствует переход на новые инновационные технологии, такие как технология личностного взаимодействия педагога и ребёнка, технология индивидуализированного обучения. Каждая из названных технологий даёт педагогу инструмент по конкретному практическому формированию и развитию индивидуальных и неповторимых черт и качеств личности каждого ребёнка, его способностей и интересов, обеспечивает творческий рост и развитие социально ценных качеств. Технология личностного взаимодействия педагога с детьми предусматривает индивидуализированное диадическое общение, использование широкого спектра ситуаций межличностного взаимодействия в разных видах деятельности: игровой, художественной, конструктивной и др.

Составляющими компонентами индивидуализированного обучения являются: индивидуальное обучение, индивидуально-дифференцированный подход, самостоятельное творчество ребёнка, принципы индивидуализации, а также особая технология (методы, приёмы, средства обучения).

В качестве основных форм индивидуализированного обучения разными авторами предлагаются: индивидуальные занятия с ребёнком, построенные на основе его фактических и потенциальных возможностей (Н. М. Крылова, В. А. Силивон); партикуляризованные занятия, в которых сочетается стихийное, спонтанное и направленное индивидуальное и совместное, и, где могут участвовать дети любого возраста, с разным уровнем развития, подготовленности, степени одарённости. Данные занятия могут быть эффективно использованы в разновозрастных группах, студийной работе; и, наконец, — самостоятельное детское творчество. В методике индивидуализированного обучения преобладающими методами являются поисковые, эвристические и упражняющие. Избегаются общие показы и объяснения, поощряются самостоятельные поиски, активность и инициативность ребёнка.

Заключение. Таков путь формирования индивидуальности у дошкольников, который прошла дошкольная педагогика с момента возникновения общественного дошкольного воспитания до современности. Естественно, автор ясно отдаёт себе отчёт, что охвачены далеко не все аспекты этой интересной, но сложной проблемы.

Список цитируемых источников

1. *Аркин, Е. А.* Индивидуализация и коллектив / Е. А. Аркин // Ребёнок в дошкольные годы. — М. : Просвещение, 1968. — С. 423—435.
2. Концепция дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление. — М. : Педагогика, 1989. — С. 238—256.
3. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2000. — 344 с.

УДК 378

Е. М. Галик

Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский р-н

ДЕЖУРСТВО В УГОЛКЕ ПРИРОДЫ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ

Введение. Приобщение детей дошкольного возраста к труду осуществляется с помощью ряда средств: собственной трудовой деятельности, ознакомления с трудом взрослых, группы художественных средств.

Уголок живой природы — одно из необходимых условий наглядного и действенного ознакомления детей дошкольного возраста с природой. Во время ухода за обитателями уголка природы формируются трудовые навыки и такие ценные качества, как трудолюбие, бережное отношение к живому, ответственность за порученное дело, положительное отношение к труду.

Цель статьи — раскрыть теоретические основы организации дежурств в уголке природы как средства воспитания у детей старшего дошкольного возраста положительного отношения к труду. Исходя из цели, нами определены задачи:

- охарактеризовать назначение уголка природы и его организацию;
- определить этапы и методические приёмы организации дежурств в уголке природы

Основная часть. Каждая возрастная группа в учреждении дошкольного образования имеет свой уголок природы. Всех обитателей уголка природы можно разделить на постоянных и временных. Постоянные живут в уголке круглый год (комнатные растения, рыбы, птицы и т. д.), временные — лишь определённый отрезок времени (растения и животные местного края, жизнедеятельность которых особенно интересно и ярко проявляется в те или иные сезоны: яркие декоративные растения цветника, обильно цветущие осенью, весенние первоцветы, насекомые). Перечень временных обитателей уголка природы даётся в темах, раскрывающих содержание работы по сезонам.

При подборе обитателей уголка природы следует учитывать ряд требований, которые помогут избежать ошибок и обеспечат воспитательную и образовательную ценность труда и наблюдений детей в уголке природе:

© Галик Е. М., 2018.

Репозиторий БарГУ

1. Растения и животные должны быть типичными для той или иной систематической или экологической группы. Что даёт возможность познакомить детей с основными, типичными чертами, условиями или образом жизни, характерными для большой группы растений и животных.

2. Растения и животные должны быть внешне яркими, привлекательными, способными вызвать и удержать ещё не очень устойчивое внимание детей дошкольного возраста.

3. Необходимо иметь несколько экземпляров одного вида растений и животных. Это даёт возможность детям увидеть в объектах не только общие, но и индивидуальные признаки, подводит их к пониманию разнообразия и неповторимости живых организмов.

4. Растения и животные должны быть абсолютно безопасны для здоровья детей.

5. Подбираются неприхотливые растения и животные, не требующие для своего содержания сложного оборудования, что обеспечит возможность доступности ухода за его обитателями по качеству, характеру труда, затрачиваемым силам и времени детьми дошкольного возраста (при помощи воспитателя).

6. Необходимо учитывать возможность нормальной жизнедеятельности роста и развития растений и животных в условиях помещения дошкольного учреждения с его повышенной температурой, сухостью, наличием шума и т. д.

Размещая обитателей в уголке природы, следует учитывать их биологические особенности и потребности. Так, одни комнатные растения (герань, кактус) нуждаются в большом количестве солнечного света: их следует поставить на самое светлое место; другие (узамбарская фиалка, бегония) плохо переносят прямые солнечные лучи: их помещают в затенённое место.

При размещении растений и животных необходимо учесть и эстетическую сторону: уголок природы должен радовать глаз, украшать интерьер. При этом следует разместить объекты таким образом, чтобы дети могли свободно подходить, наблюдать и трудиться в уголке природы.

Постоянными обитателями уголка природы в дошкольном учреждении являются комнатные растения. Происхождение комнатных растений разнообразно. Родиной их являются тропические леса, жаркие безводные пустыни, субтропики. В зависимости от места произрастания в природе комнатные растения требуют различного ухода (разной почвы, поливки, степени освещенности и т. д.). Интересны комнатные растения и тем, что каждый вид имеет свои сроки и периоды активной вегетации. Всё это делает их ценным дидактическим материалом, а, следовательно, и одним из обязательных объектов уголка природы. Растения дают богатую пищу для наблюдений, сравнений и размышлений, требуют постоянного труда, который в большинстве случаев несложен и вполне доступен детям дошкольного возраста.

Организация дежурств в уголке природы с детьми старшей группы заключается в следующем: осмотр уголка природы; практическое выполнение всех операций по созданию нужных условий; наблюдение за растениями — их изменениями во вновь созданных благоприятных условиях внешней среды [1].

На первом этапе организации дежурств педагог сам показывает детям, как надо делать осмотр обитателей уголка природы.

Второй этап организации дежурств традиционен — это реальные трудовые операции по улучшению условий жизни растений. Они должны заключать в себе жизненную и педагогическую целесообразность: их выполнение проходит с максимальным вниманием к растению, ради которого они делаются, и максимальным удобством для ребёнка, их исполняющего. Именно поэтому необходимо подходящее оборудование: щётки и совочки небольшого размера, чтобы маленькому ребёнку было удобно и нетяжело, небьющиеся миски, банки, ведерки, небольшие безопасные ножи. Педагог учит детей выполнять все действия спокойно, не торопясь, осторожно, чтобы не сломать стебли или листья растений.

Третий этап (заключительный осмотр) позволяет увидеть целесообразность трудовых усилий. Дети наблюдают, как всем обитателям стало лучше от того, что потрудились дежурные. Это эмоциональное завершение совместной деятельности воспитателя и детей-дежурных. Оно вселяет в них уверенность, рождает понимание важности реальной практической заботы о растениях уголка природы, вызывает желание снова участвовать в этой деятельности.

Организация дежурства в уголке природы предусматривает совместную деятельность одних и тех же детей с воспитателем в течение нескольких дней (от 2 до 5). Оптимальным вариантом является дежурство трёх детей три дня подряд. За это время дети способны понять смысл и значение обязательного ухода за живыми объектами природы, приобрести начальные практические навыки. Процесс организации дежурств с детьми в течение учебного года можно условно поделить на три периода.

Начальный период: дети впервые принимают участие в дежурстве, и воспитатель обучает их всему процессу ухода за растениями. В совместной деятельности приоритет у воспитателя: он полностью включён в трудовые операции, всё делает вместе с детьми, показывает и корректирует. На этом этапе уборка происходит медленно, поэтому взрослый облегчает процесс: приносит ведро для мусора и ведро с водой, в котором можно всё быстро помыть.

Второй период: дежурство детей по второму и третьему разу. Дошкольники начинают всё делать самостоятельно, воспитатель стоит рядом и помогает им, используя прямые и косвенные приёмы руководства, поощрение. Индивидуальные различия между детьми очень большие, поэтому и степень включённости педагога в их практические действия различна: с одними приходится делать вместе, а другим — лишь подсказывать и немного помогать. В одну команду лучше объединять детей с одинаковыми умениями и сходным темпом работы. Быстрых ребят можно приучать мыть оборудование под умывальником, а не в ведре. На этом этапе важна

Репозиторий БарГУ

положительная оценка всех достижений и усилий детей, похвала за складывающиеся практические умения, поддержка тех, у кого ещё не всё получается [2, с. 15].

Заключительный период предполагает дежурство детей по четвёртому и даже пятому разу, при этом воспитатель в совместной деятельности отдаёт приоритет детям. Он находится не рядом, но близко, осуществляет визуальный контроль и по-прежнему готов напомнить, подсказать и помочь дежурным выполнять их обязанности. Педагог хвалит детей за правильность выполнения рядовых операций, хорошее их качество (например, делали всё осторожно, аккуратно и т.д.), за самостоятельность, уверенность и инициативу; за то, что не забыли сначала осмотреть питомцев и условия, в которых они находятся, и только потом приступили к практическим действиям.

Дежурство детей — даже при высоком уровне их самостоятельности — остается совместной деятельностью: воспитатель наблюдает за дежурными, подсказывает и при необходимости приходит на помощь. Это и есть его участие в этой деятельности.

Заключение. Таким образом, приобщение детей к труду через дежурство должно иметь системный и комплексный характер, закрепляясь в трудовых традициях группы:

- формирование трудовых умений и навыков должно иметь наглядный и конкретный характер;
- воспитывая положительное отношение к труду у детей дошкольного возраста педагогу необходимо иметь тесную взаимосвязь с его семьей;
- педагог должен помнить, что его поведение является моделью для подражания детей.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования : учеб. издание. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 415 с.
2. *Лысенко, В. Д.* Воспитание у дошкольников положительного отношения к труду : метод. разработки / В. Д. Лысенко. — Мн. : Народ. асвета, 1986. — 114 с.

УДК 373.21

Е. В. Горбатова,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Анализ продуктов детского художественного творчества показывает, что для создания ребёнком изображений необходимо наличие представлений о тех предметах, которые должны быть нарисованы, и умения выразить эти представления в графической форме на плоскости листа бумаги, подчинить движение руки задаче изображения. Следовательно, требуется не только специальная организация восприятия детей с целью формирования нужных представлений, но и развитие движений руки, графических навыков. Овладение графической стороной рисования является важным условием, обеспечивающим творческое решение изобразительной задачи, развития способности к рисованию. Это отмечали многие искусствоведы и исследователи детского изобразительного творчества (Е. А. Флёрина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Н. Б. Халезова и др.). Сложные двигательные навыки (в том числе и графические) усваиваются путём целенаправленного обучения в условиях специально организованных упражнений (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Т. С. Комарова, В. А. Силивон). В результате многократных повторений способ выполнения графического действия совершенствуется, вырабатываются и автоматизируются более рациональные его способы. Данный подход позволяет нам считать упражнение основным методическим приёмом, обеспечивающим приобретение графического навыка.

Основная часть. Изобразительная деятельность ребёнка приобретает художественно-творческий характер по мере овладения способами изображения. Продуктом художественно творческой деятельности является выразительный образ. Основная цель обучения рисованию в учреждении дошкольного образования — научить детей изображению предметов и явлений как средству образного отражения жизненных впечатлений. Создавая рисунок, ребёнок контролирует свои действия представлением изображаемого предмета и оценивает их.

Проведённое Е. А. Флёриной экспериментальное исследование показало, что возможности изображения у детей старшего дошкольного возраста ограничиваются из-за отсутствия элементарных технических навыков. Поэтому была выделена специальная задача обучения детей правильному владению кистью и красками, обучения штриховке цветными карандашами. Упражнения в раскрашивании проводились на нарисованных детьми отдельных предметах, а также в процессе декоративного рисования. Учебные задачи ставились в центр детского внимания, и им подчинялся творческий элемент. Е. А. Флёрина считала необходимым научить ребёнка осмысленно пользоваться техническими приёмами, развивать смелость движений, быстрый темп и энергичный нажим, ритмичности движений.

© Горбатова Е. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

Н. П. Сакулина подчёркивала необходимость пристального внимания педагога к формированию техники рисования, указывала, что наряду с обучением умению передавать в рисунке задуманное содержание необходимо учить детей техническим навыкам; отмечала, что приобретение умений владеть карандашом, кистью способствует развитию мелких и тонких движений кисти руки и пальцев. В понятие техники рисования включаются умение правильно держать карандаш и кисть и владеть ими, навыки закрашивания рисунка, не заходя за контур, которые не могут быть приобретены без умения регулировать произвольность размаха, нажима и темпа. Изучая развитие художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста на занятиях рисованием, Н. П. Сакулина отмечала большое значение в формировании способности к изображению овладения графическими навыками.

По мнению Силивон В. А., рисунок маленького ребёнка начинается с овладения линией и формообразующими движениями. Характер выполнения, как показывают её исследования, во многом зависит от врождённой двигательной пластики руки маленького рисовальщика и продолжительности упражнений в их начертании. При отсутствии последнего фигуративные графические построения у многих из них выглядят случайными, беспомощными. Именно поэтому продолжительные упражнения детей в начертании ритмизированных штрихов, линий, клубков, спиралей рассматривается как неосознанное стремление и непроизвольные тренировки в получении красивых линейных начертаний и достижении управляемости собственными движениями.

Т. С. Комарова определила, что для создания рисунка необходима специальная работа по развитию движений руки, формированию графических навыков.

Анализ психолого-педагогической литературы по теоретическим вопросам развития изобразительного творчества старших дошкольников (Л. С. Выготский, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флёрина, В. А. Силивон), передовой педагогический опыт свидетельствуют о том, что овладение графическими навыками в дошкольном возрасте имеет большее значение для последующего обучения.

Навыки и умения, составляющие технику рисования, имеют двигательный характер. Закономерности их формирования и развития те же, что и любых других двигательных навыков. Поэтому обучение техническим навыкам и умениям рисования будет успешным лишь в том случае, если педагог учтёт физиологические и психологические особенности, условия и пути их образования.

Особенности изобразительной деятельности заключаются в том, что для её осуществления важно не просто развитие руки, а совместное развитие руки и глаза. Зрительный контроль за движением руки необходим на всех этапах создания изображения. Регуляция изобразительного движения через двигательные ощущения возможна в том случае, если сформировано представление о движении. Это происходит на основе опыта движений. Ребёнок начинает приобретать его уже в процессе обследования, когда включается движение руки по контуру предмета и ребёнок ощущает, как движется его рука: в каком направлении, каково движение по размаху, по продолжительности. Таким образом, необходимо единство зрительной и моторной координации для осуществления процесса изображения и выработки графических навыков.

В качестве основных направлений формирования графических навыков у детей дошкольного возраста мы выделяем обучение различным приёмам и способам работы и стимулирование детей к овладению графической стороной рисования, обеспечивающее творческое решение изобразительной задачи.

Эффективное освоение графических навыков возможно лишь при установлении последовательности овладения техникой рисования, распределения образовательных задач с учётом возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

Содержание предлагаемой нами программы по формированию графических навыков детей выстроено в определённой последовательности в соответствии с возрастными особенностями и по мере развития моторных умений у детей среднего и старшего дошкольного возраста. В программе содержатся общие указания по методике организации работы с детьми указанных возрастных категорий.

Содержание программы не ограничивается только решением задач по формированию навыков письма, оно также направлено на систематизацию представлений детей об окружающей действительности, развитие у них пространственной ориентировки, зрительной памяти, внимания, воображения.

В разработанном к программе комплекте учебных наглядных пособий материал представлен в форме постепенно усложняющихся занятий и носит, учитывая специфику дошкольного возраста, преимущественно игровой, занимательный характер. Занятия включают упражнения (графические и учебного типа), графические игры, направленные на развитие у детей произвольной регуляции движений руки по разным параметрам, формирование навыков создания предметных и линейных изображений различными способами (отрывным, неотрывным движением).

Содержание графических упражнений разнообразно: штриховка, обведение заданных линий и контуров, проведение линий разной конфигурации, выполнение изображений в цвете, воспроизведение графических узоров по клеточкам и без опоры на них, самостоятельное создание разных вариантов декоративных композиций по опорным знакам (точкам, палочкам) и без них с учётом принципов ритма, симметрии, написание графем (отдельных элементов буквенных знаков).

Параллельно, на том же самом материале, у детей развивается внимание, зрительная память, зрительно-пространственные отношения, формируются функции распределения внимания (способность концентрироваться на нескольких воспринимаемых объектах), функции контроля как неотъемлемые компоненты графомоторной деятельности. Дети получают представление о рабочей строке, клеточке, линейке.

Репозиторий БарГУ

Выполняя графические упражнения, ребёнок учится точно следовать инструкции и работать самостоятельно, связно и последовательно высказывать свои суждения, что особенно важно при его подготовке к обучению в школе.

Заключение. Формирование графических умений детей дошкольного возраста актуализирует развитие их изобразительного творчества. Ребёнок при выполнении графических заданий осваивает не просто изобразительные, а изобразительно-выразительные средства, что позволяет ему выразить себя, своё отношение или характер изображаемого персонажа.

Освоение детьми программного материала создаст необходимые условия и предпосылки для формирования навыка письма, дальнейшего развития творческого потенциала ребёнка, а также для его ознакомления с основами изобразительного искусства, приёмами и техниками создания изображения.

Список цитируемых источников

1. *Горбатова, Е. В.* Линия-затейница : учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений дошк. образования с рус. яз. обучения / Е. В. Горбатова. — Минск : Аверсэв, 2016. — 31 с.: ил.
2. *Горбатова, Е. В.* Художественная мозаика :учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е. В. Горбатова. — Минск : Аверсэв, 2015. — 39 с.: ил. — (Умней-ка!).
3. *Комарова, Т.С.* Обучение дошкольников технике рисования / Т. С. Комарова. — М. : Педагог. о-во России, 2005. — 168 с.
4. *Силивон, В. А.* Природа детского рисунка. Психолого-педагогический аспект : монография / В. А. Силивон. — Минск : БГПУ им. М. Танка, 2000. — 183 с.
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, Аверсэв, 2013. — 416 с.
6. *Флёрина, Е. А.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е. А. Флерина. — М. : Просвещение, 2006. — 211 с.

УДК 373.2

М. Г. Дубинка

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО 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 использование игровых технологий, как целостного образования. Всё это обусловило определение цели исследования — экспериментальная проверка эффективности применения игровых технологий в процессе экологического образования детей в учреждениях дошкольного образования.

Основная часть. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время представлены разнообразные игровые технологии экологического образования детей дошкольного возраста: технология использования игровых обучающих ситуаций (ИОС). Авторами технологии использования игр с природными материалами в процессе экологического образования [2] и технологии использования интерактивных игр в процессе экологического образования детей дошкольного возраста [3] являются И. А. Комарова и С. Н. Николаева [1]. 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.

В процессе нашего исследования мы предположили, что комплексное использование игровых технологий будет способствовать эффективному решению задач экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста. На констатирующем этапе педагогического эксперимента мы изучили практику работы учреждений дошкольного образования и выяснили, что экологические представления у детей формируются, в основном, на специально организованных занятиях, а вот игра с этой целью применяются достаточно редко и используется лишь как часть занятий.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами был разработан программа экспериментальной работы, основной задачей которой было формирование у дошкольников представлений о взаимосвязях живой и неживой природы, посредством игровых технологий.

I этап *подготовительный*. На этом этапе нами был разработан календарно-тематический план, включающий шесть тематических блоков. Каждый тематический блок содержит игровые комплексы с использованием разных игровых технологий. Серии разнообразных игр позволили решать несколько задач экологического воспитания детей

© Дубинка М. Г., 2018.

Репозиторий БарГУ

старшего дошкольного возраста: формирование экологических представлений, воспитание субъективного отношения к природе и развитие умений и навыков взаимодействия с природой.

II этап *основной*. На этом этапе развёртывался весь комплекс запланированной работы по следующим темам: «Земля — наш дом», «Я и окружающий меня мир», «Мир животных», «Мир растений и др. Игровые комплексы такого содержания помогают ребенку увидеть, что человек является частью природы, подвести его к элементарному пониманию проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой и последствий деятельности людей.

III этап *завершающий*. Предполагает анализ и обобщение результатов, полученных в процессе реализации запланированной работы по экологическому воспитанию детей.

Заключение. Таким образом, использование игровых технологий в работе с детьми дошкольного возраста по экологическому воспитанию в учреждении дошкольного образования показало, что они способствуют, с одной стороны, экологическому воспитанию детей дошкольного возраста, а с другой — требуют от воспитателей дошкольного образования творческой активности в поиске оптимальных средств развития воспитанников, обладающих личностными качествами, различными интересами и способностями.

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 дошкольных 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 дошк. образования / Е. А. Стреха. — Минск : Нар. асвета, 2012. — 64 с.

УДК 373.2

В. Е. Железная
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 1 г. Ганцевичи», Ганцевичи

ЛЭПБУК В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Основа познавательной активности — познавательный интерес, который характеризуют вопросы детей, активное оперирование приобретенным багажом знаний и умений, стремление поделиться с другими новой информацией, эмоционально благополучный фон познавательной деятельности ребенка (жест, мимика, обмен впечатлениями, реплика), регулятивные процессы (сосредоточенность внимания, слабая отвлекаемость), поведение детей при затруднениях (устойчивый интерес обычно сопряжён со стремлением преодолеть трудности, попробовать различные пути для решения сложной задачи) [1, с. 7].

Для получения положительного результата обучения детей дошкольного возраста необходимо образовательный процесс в учреждении дошкольного образования ориентировать на неуклонное обогащение субъективного опыта ребёнка-дошкольника. Также нужно придерживаться ряда условий, которые способствуют укреплению познавательного интереса в разных видах деятельности: 1) максимальная опора на активную мыслительную деятельность дошкольников (создание ситуации активного поиска, размышления, столкновение различных точек зрения); 2) создание благоприятного эмоционального фона при обучении; 3) оптимальная умственная нагрузка; 4) стиль общения педагога с детьми [1, с. 12].

Основная часть. Особенностью организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования на современном этапе является повышение статуса игры как основного вида деятельности детей дошкольного возраста, включение в работу с детьми информационно-коммуникативных технологий, метода проекта, проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей [2, с. 44].

В работе с детьми дошкольного возраста мы применяем универсальное пособие — лэпбук, которое используем при реализации любой из образовательных областей учебной программы дошкольного образования, обеспечивая их интеграцию. Это очень важно, так как содержание направления «Познавательное развитие воспитанника» реализуется в образовательных областях «Ребёнок и общество», «Элементарные математические представления», «Ребёнок и природа», «Развитие речи и культура речевого общения», «Искусство» и направлено на обеспечение развития психических познавательных процессов и способностей, овладение способами и средствами деятельности; формирование, расширение и обогащение представлений об окружающем мире, умение устанавливать закономерности в окружающем природном и рукотворном мире, воспитание действенного, бережного и ответственного отношения к нему таких качеств личности, как самостоятельность, целеустремленность, инициативность [3, с. 7].

Лэпбук помогает воспитаннику самостоятельно собирать и систематизировать познавательную информацию, отвечает всем необходимым требованиям к обучающим пособиям:

– информативен;

– полифункционален, способствует развитию творчества, воображения;

© Железная В. Е., 2018.

Репозиторий БарГУ

– может использоваться детьми как самостоятельно, так и с участием взрослого как играющего партнёра;

– вариативен (есть несколько вариантов использования каждой части);

– обладает дидактическими свойствами, несёт в себе способы ознакомления с цветом, формой и т. д.;

– является средством художественно-эстетического развития ребёнка, приобщает его к миру творчества;

– его структура и содержание интересны и доступны одновременно детям разных возрастов;

– создание лэпбука является одним из видов совместной деятельности взрослого и детей, может быть формой представления итогов проекта или тематической недели;

– организует игровую, познавательную и творческую активность [2, с.45].

Использование лэпбука в процессе специально организованной деятельности с детьми дошкольного возраста не вызывает сомнений, так как данный способ расширяет кругозор детей, формирует различные навыки и умения, развивает речевую функцию, а главное активизирует у них познавательную активность.

Важным условием повышения эффективности работы с детьми дошкольного возраста являются не расширение образовательных задач, а разработка новых педагогических технологий, связанных, в первую очередь, спецификой общения ребёнка с взрослыми и сверстниками, с рациональной эффективной организацией жизни ребёнка в дошкольном учреждении, направленных на развитие самостоятельной деятельности ребёнка и на развитие личности.

Наблюдения показывают, когда воспитанник сам практически действует с объектами, которые эмоционально окрашены и систематизированы, он лучше познает окружающий мир. Поэтому приоритет в работе с детьми дошкольного возраста отдаём доступным практическим методам обучения, систематизированным в одну цепочку, обеспечивающим деятельностный подход воспитанника в развитии познавательной активности.

Лэпбук — это не просто поделка. Это методическое пособие, способствующее реализации наглядно-практического метода обучения на заключительном этапе самостоятельной исследовательской работы, которую воспитанник проделал в ходе изучения данной темы. Чтобы заполнить эту папку, дошкольнику нужно выполнить определённые задания, провести наблюдения, изучить представленный материал.

Лэпбук воспринимается воспитанниками учреждения дошкольного образования как «сокровище», к которому интересно возвращаться, перелистывать и пересматривать информацию, вспоминая её и аккумулируя в своей памяти. Работая, казалось бы, над одной темой, дети из разных пар и групп очень часто по-разному находят решения поставленных перед ними проблем, — это удивительно, но именно в такие моменты, педагог понимает, что стоит на одной из ступеней лестницы, ведущей к главной цели современного образования, а именно, научить учиться самому. Когда созданное «сокровище» демонстрируется в группе, то происходят спонтанные обсуждения и дискуссии, которые способствуют улучшению усвоения информации. Работая над одним лэпбуком, педагог вместе с воспитанниками часто открывают для себя темы следующих своих исследований.

Сам процесс изготовления лэпбука невероятно захватывающий. Перед началом создания лэпбука, воспитанники выбирают тему, затем составляют план, который позволяет продумать, что должен включать в себя лэпбук, какие задания уместны, чтобы полностью раскрыть тему и быть интересным для детей.

При составлении плана по теме «Транспорт», использовали модель трёх вопросов. Мы задавали детям следующие вопросы: «Что вы знаете о транспорте? Что бы хотели узнать? Что сделать, чтобы узнать?» Из ответов детей стало ясно, что девочки хотели больше узнать о марках машин, а мальчики об истории развития транспорта.

На этом этапе проходило изучение источников информации, осуществлялся её отбор и проведение исследований. Поэтому он занял значительный отрезок времени.

Следующий этап самый интересный — это создание макета, придумывание, как в лэпбуке будет представлен каждый из пунктов плана. Формы представления предлагались разные. Всё это нужно было разместить на разных элементах: в кармашках, блокнотиках, мини-книжках, книжках-гармошках, вращающихся кругах, конвертиках разных форм, карточках, разворачивающихся страничках.

Для того чтобы воспитанник видел все возможные способы поиска информации при оформлении лэпбука, мы использовали материалы из журналов, книг, вырезали фотографии. В соответствии с макетом сделали шаблон папки в натуральную величину. В лэпбук «Транспорт» включили девять развивающих элементов.

Интересным в применении оказался многофункциональный лэпбук по теме «Предметы гигиены». Практика показывает, что данная тема всегда востребована и актуальна с целью воспитания культурно-гигиенических навыков и приобщения детей к здоровому образу жизни. Развивающие задания просты, реальны и доступны для каждого, а картинки и фото подбирались с учётом возраста детей.

В лэпбуке собраны одиннадцать разнообразных игровых, познавательных и развивающих заданий: пословицы и поговорки, мини-книжка «Стихи для детей», правила гигиены, загадки, дидактические игры «Четвёртый лишний», «Что для чего», «Что с чем дружит», «Сложи картинку», полезные и вредные продукты для зубов, помощники Мойдодыра, алгоритм мытья рук.

Заключение. Целенаправленное систематическое применение методического пособия лэпбук в обучении детей дошкольного возраста в процессе обучения позволяет моделировать в детском сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, ответах, установлении взаимозависимостей, закономерностей. При этом действия, которые они производят с предметами**,** носят творческий характер, вызывают интерес к исследованию, развивают мыслительные операции, стимулируют познавательную активность, любознательность. При применении лэпбука раскрывается индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что, в свою очередь, способствует личностному развитию воспитанника.

Репозиторий ВГУ

Список цитируемых источников

1. *Лобынько, Л. В.* Современные подходы к процессу образования старших дошкольников / Л. В. Лобынько, Т. Ю. Швецова. — Минск : ИВЦ Минфина, 2010. — 220 с.
2. *Борисова, Н. Г.* Лэпбук — не просто поделка / Н. Г. Борисова // Пралеска. — 2017. — № 6. — С. 44—45.
3. Учебная программа дошкольного образования. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 416 с.

УДК 373.1

Г. П. Жук
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка г.п. Кореличи», г.п. Кореличи

РАЗВИТИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

Введение. Игра — основной вид деятельности ребёнка в дошкольном возрасте. В исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина игра определяется как ведущий вид деятельности, который возникает не путём спонтанного созревания, а формируется под влиянием социальных условий жизни и воспитания. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его социальной практики. В игре создаётся базис для новой ведущей деятельности — учебной. Игра — наиболее доступный для детей вид деятельности, это способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. Уже в раннем детстве ребёнок имеет наибольшую возможность именно в игре, а не в какой-либо другой деятельности, быть самостоятельным, по-своему усмотрению общаться со сверстниками, выбирать игрушки и использовать разные предметы, преодолевать те или иные трудности, логически связанные с сюжетом игры, её правилами.

Сюжетно-ролевая игра — самая привлекательная для детей дошкольного возраста. В играх отражаются знания, впечатления, представления ребёнка об окружающем мире, воссоздаются социальные отношения, проявляется творческое воображение ребёнка, через взятую на себя роль выходит из круга привычной повседневности и ощущает себя активным участником жизни взрослых.

Но вместе с тем, на сегодня педагогами недостаточно внимания уделяется организации сюжетно-ролевой игры дошкольника. В современном учреждении дошкольного образования преобладают занятия познавательного характера, а в игре уделяют больше внимания её материальному оснащению, а не развитию самих игровых действий и формированию игры как деятельности. Современная массовая культура активно воздействует на детей, что приводит к появлению новых игр и игровых интересов. Игры детей отражают ориентацию на новые ценности, в том числе и материальное благополучие семьи и человека, новые социальные роли взрослых, в разных интерпретациях отражаются впечатления от современных фильмов, телесериалов. Многие педагоги и родители проявляют неподготовленность к этим изменениям в детской субкультуре. Они не поддерживают новые игровые сюжеты, прибегая к их запрету, стремятся ограничить детский опыт только традиционными для дошкольников играми. Проблема заключается и в том, что часто дети не знают, как играть, как развивать игровой сюжет. В дошкольном учреждении ребёнок находится в обществе сверстников — детей, играющих так же, как и он сам. Общение с детьми во дворе ограничено. Игровой опыт, как это было раньше, не передаётся от старших детей к младшим. Современному ребёнку негде научиться играть. В такой ситуации игровой опыт ребёнку должен передать воспитатель дошкольного учреждения. Педагоги, всё чаще ссылаясь на то, что им не хватает времени на проведение сюжетно-ролевых игр, тем самым констатируют личностную компетентностную несостоятельность в вопросах руководства игрой.

Одним из путей решения проблемы мы считаем организацию и развитие игровой деятельности современных дошкольников через изменение тактики педагогического руководства сюжетно-ролевыми играми, которая выражается:

– в выявлении интересов и ценностных ориентаций детей, игрового поведения, особенностей развития сюжетно-ролевой игры детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста;

– создании и проектировании условий для успешного развития сюжетно-ролевой игры, оказание своевременной помощи и поддержки на протяжении всего процесса сюжетно-ролевой игры через игровые позиции педагога;

– организации обогащения самостоятельного личностного опыта ребёнка путём интеграции разных видов деятельности.

Основная часть. В XX веке появляются новые термины, обращённые к организации сюжетно-ролевых игр «игровое сопровождение» и «педагогическая поддержка» сюжетно-ролевых игр.

По мнению Т. И. Бабаевой, «игровое сопровождение» представляет собой достаточно сложный механизм естественной помощи ребёнку. Оно включает и как непосредственное игровой взаимодействие, так и наблюдение за игровым поведением ребёнка, изучение возможностей его развития и определение того, в каких взаимосвязанных видах игр ребёнок может освоить недостающие элементы игрового опыта, как пробудить активность и инициативность, их использование в самостоятельных играх» [1, с. 14].

© Жук Г. П., 2018.

Репозиторий ВГУ

Согласно теории педагогического сопровождения (Л. Н. Бережнова, М. Р. Битянова, О. С. Газман, Е. И. Казакова, Н. Н. Михайлова, Л. М. Шипицына, С. М. Юсфин и др.), педагогическое сопровождение, рассматривается как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребёнка, её развития, создания специальных условий помощи для её самореализации во всех сферах деятельности, на всех возрастных этапах обучения и воспитания. Нами предпринята попытка применить данное понятие относительно организации игровой деятельности детей.

Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр — это метод, обеспечивающий помощь ребёнку при выборе темы игры, определении замысла, решении проблем взаимодействия с партёром по игре.

Педагог учреждения дошкольного образования, внедряющий новшества, обязательно должен изучить первоначальное состояние изучаемого вопроса и результативность использования им методов.

Для выявления особенностей сюжетно-ролевых игр детей разного дошкольного возраста, их игрового поведения, интересов и ценностных ориентаций педагогов и детей целесообразным является использования таких педагогических диагностик: диагностика творческих сюжетно-ролевых игр дошкольников разработанная Е. Н. Литвиновой [2, с. 152], диагностика уровня сформированности игровых навыков, разработанная Р. Р. Калининой [3, с. 144], методика «Выбор картинки», направленная на выявление интереса детей к сюжетно-ролевым играм, их содержанию, желания играть со сверстниками или одному, половых предпочтений. Использование различных диагностических материалов позволяет определить уровни развития игры каждого ребёнка и возрастной группы, определить тематику новых игр, особенности игрового опыта детей, установить круг игровых интересов, изучить творческие возможности ребёнка в игровой деятельности и наметить направления работы, требующие особого внимания при организации педагогического сопровождения игровой деятельности.

На основе диагностических исследований нами определена тематика сюжетно-ролевых игр для детей разных возрастных групп: «Щенячий патруль», «Театр», Медицинский центр», «Автопарк “Молния Маквин”». Воспитателями дошкольного образования разработаны планы развития сюжетно-ролевых игр для разных возрастных групп, а также схемы развития этих игр. Педагогическими работниками определены игровые позиции при организации и руководстве сюжетно-ролевыми играми детей: вторая младшая группа — педагог-партнёр, средняя группа — педагог-режиссёр, старшая группа — педагог-консультант.

Позиция «играющего партнёра» позволяет педагогам брать на себя как главные, так и второстепенные роли. Такая позиция обеспечивает естественный процесс протекания сюжетно-ролевой игры. Ребёнок чувствует себя свободным в возможности вхождения в игру и выхода из неё. Педагоги, же через взятую на себя роль, через реплики, игровые действия, пояснения и придумывание событий расширяют представления детей, увеличивают диапазон возможных действий, показывают, как нужно вести ролевой диалог с партнёром и действовать в возникшей ситуации.

Позиция «играющего режиссёра» позволяет педагогам становиться и сценаристами, и постановщиками, и декораторами, и художниками, и артистами. В этой позиции педагоги согласовывают с детьми игровые замыслы, выделяют главную линию сюжета, оценивают действия и взаимоотношения детей, подсказывают приёмы реализации задуманного, организацию и оформление предметно-игровой среды и игрового пространства, а, при необходимости, включались в игру, не разрушая её.

Позиция «консультанта» направлена на оказание педагогической помощи только тогда, когда возникают трудности в согласовании замыслов и решении конфликтных ситуации.

Чтобы заинтересовать детей сюжетно-ролевой игрой, обогатить их содержание и развитие сюжетов игр педагоги используют разнообразные приёмы, способствующие развитию игры: обогащение впечатлений детей с целью разнообразия игровых замыслов через совместный просмотр телепередач, видеозаписей, мультфильмов; наблюдение за трудом взрослых; проведение экскурсий в парикмахерскую, магазин, почту, дом быта, где можно пронаблюдать ролевые диалоги (продавец—покупатель, оператор сотовой связи—клиент, парикмахер—клиент, швея—заказчик).

Для воспитания целеустремленности и активности детей в играх, целесообразным стало использование следующих приёмов: перед каждой игрой ребёнка спрашивают, в какую игру он хочет играть, с кем, какие игрушки ему нужны для игры, а также просят рассказать, что он будет делать сначала, а что потом; показывает разнообразные действия с игрушками, предметами-заместителями в соответствии с ролью; участвует в играх, взяв на себя главную роль; вводит в игры разнообразные главные и второстепенные роли, уточняя, что нужно делать в этих ролях; наблюдает за поведением в играх активных и инициативных детей; беседует с детьми и обыгрывает наиболее интересные ситуации во время и после экскурсии или чтения литературных произведений; использует театрализованные игры с различными видами театров.

При планировании игры педагогами обеспечивается баланс между игровой и другими видами деятельности, между разными видами игр, плавный переход от игры к режимным моментам. В процессе регламентированной деятельности дети изготавливают атрибуты к сюжетно-ролевым играм, читают и заучивают произведения художественной литературы. В графе «нерегламентированная деятельность» педагоги указывают методы и приёмы работы с детьми в свободное по режиму дня время: решение проблемных ситуаций, дидактические игры, разыгрывание инсценировок, развлечения, пополнение предметно-развивающей среды.

Заключение. Реализуя педагогическую поддержку сюжетно-ролевых игр детей повысился не только интерес воспитанников к игровой деятельности, но и у педагогов изменилась тактика педагогического

Репозиторий БарГУ

руководства сюжетно-ролевыми играми. Педагоги отметили, что стали для ребёнка партнёром в игре, способны привнести в его игровой опыт новые игровые действия и формы игрового поведения, а не строить игровую деятельность детей по принципу исполнения указаний и предписаний взрослого, подавляя тем самым детскую самостоятельность, творчество и инициативность.

Список цитируемых источников

1. *Бабаева, Т. И.* Игра в социокультурном развитии / Т. И. Бабаева // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / [под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой]. — СПб. : [б.и.], 2004 — 15 с
2. *Литвинова, С. И.* Формирование игрового взаимодействия детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх : автореф. дисс…. канд. пед. наук / С. И. Литвинова. — М. : [б.и.], 1997. — 16 с.
3. *Калинина. Р. Р.* Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р. Р. Калинина. — СПб. : Речь,— 2003. — 144 с.

УДК 373.2

М. А. Забоева,
кандидат педагогических наук
Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Российская Федерация

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ИНТЕРЕСАХ ЧИТАТЕЛЬСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Введение. Поддержка и развитие детского и юношеского чтения в настоящее время является приоритетным направлением в сферах культуры и образовательной политики Российской Федерации и находит отражение в целом ряде нормативно-правовых актов и распоряжений: Национальная программа поддержки и развития чтения (на период до 2020 года), разработанная по заказу Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям и Российского книжного союза; Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 апреля 2017 года №719-р «О поддержке негосударственных организаций в сфере книготорговли и распространения печатных средств массовой информации» (пункт 3: Принятие региональных программ поддержки и развития чтения); Региональная программа поддержки и развития чтения Российского книжного союза; Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации (утверждена Премьер-министром Российской Федерации Д. А. Медведевым 03.06.2017) [1]. Такое пристальное внимание со стороны государства к проблеме литературного образования детей связано с признанием высокого уровня интеллектуального развития населения в качестве важнейшего фактора устойчивого экономического развития страны. Как отмечается в концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации, привычка к чтению у человека формируется в раннем возрасте и требует поддержки на всех этапах взросления. Отсутствие такой поддержки, внимания и контроля на каком-либо этапе приводит к утрате интереса к чтению.

В свою очередь, литературоведы, педагоги и психологи признают чтение не только одним из эффективных способов познания окружающего мира, интеллектуального развития ребёнка, но и значимым средством нравственного воспитания личности (М. Горький, Л. М. Гурович, Д. Дидро, Я. Корчак, О. И. Соловьёва, В. А. Сухомлинский, В. М. Федяевская и др.).

Первым социальным институтом, от которого зависит развитие ребёнка как читателя на протяжении всего периода его взросления, является семья. Семья сегодня, действительно, является полноценным субъектом образовательного процесса, обладает значительным воспитательным потенциалом для развития личности ребёнка, в частности, формирования его читательской культуры и интереса к книге (Л. Б. Береговая, Л. М. Гурович, Э. И. Иванова, О. С. Ушакова и др.) [2]. Лучшие результаты по уровню читательской компетентности показывают дети из семей, где родители сами любят читать и ещё до обучения в образовательной организации читают вместе с детьми вслух. Однако таких семей, как показывают социологические опросы, в стране меньшинство. На это указывают и практические работники сферы дошкольного образования. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема организации эффективного взаимодействия детского сада и семьи в интересах читательского развития ребёнка.

Основная часть. Нами была организована опытно-поисковая работа, посвящённая выявлению особенностей семейного чтения, читательских интересов современных дошкольников и их родителей. В ней приняли участие 64 родителя детей старшего дошкольного возраста из двух детских садов г. Шадринска. Родителям было предложено ответить на вопросы двух анонимных анкет: первая имела целью выявление читательских интересов дошкольника, вторая — самого родителя. Такая диагностика проводилась для определения так называемых «узких мест» — проблем в области семейного чтения, и дальнейшего их устранения в процессе активного взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи. Стоит отметить тот факт, что большая часть родителей подошла к процессу заполнения анкет ответственно, формализм в заполнении был отмечен лишь у 8% родителей. Это говорит о заинтересованности родителей в решении обозначенной проблемы и необходимости поиска наиболее эффективных, соответствующих современным условиям и потребностям всех субъектов образовательного процесса, форм взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи в данном направлении.

© Забоева М. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

Исследуя особенности организации семейного чтения, мы постарались выяснить, кто из членов семьи преимущественно занимается литературным образованием ребёнка. Ответы родителей показали, что в основном читают детям мамы (83%), на втором месте — бабушки (30%), на третьем — папы (5%).

Отвечая на вопрос «Как часто читают ребёнку в семье?», родители не старались приукрасить ситуацию: ежедневно читают 25% родителей, несколько раз в неделю — 41%, редко, когда есть свободное время, — 31%. Инициатором чтения выступает, как правило, сам ребёнок (70% ответов), родители лишь в 30% случаев.

Положительным моментом является то, что 83% родителей обсуждают с детьми прочитанное, и то, что домашняя детская библиотека присутствует в 90% семей, причем количество книг в домашней библиотеке разнится — от 5 и до 100 — 200 и более. Основные жанры литературы, присутствующие в детской библиотеке: сказки, стихи, энциклопедии. Ответы родителей показали, что дети предпочитают слушать и читать сказки (73%), энциклопедии и книги познавательного характера (22%).Часть родителей ответила, что предпочтений в литературе у ребёнка нет (11%).

Любимыми произведениями дошкольников, по мнению родителей, являются русские народные сказки, «Золотой ключик, или приключения Буратино» А. Толстого, «Незнайка в Солнечном городе» Н. Носова, «Цветик-семицветик» В. Катаева, «Винни-пух» А. Милна, «Карлсон, который живёт на крыше» А. Линдгрен, произведения В. Драгунского, К. Чуковского, А. Барто, энциклопедии о динозаврах. Некоторые родители путают книги с мультфильмами («Алладин», «Черепашки Ниндзя», «Мама для мамонтенка» и др.).

Примечательно, что в ответах родителей о своей любимой книге в детстве были указаны практически все те же произведения, которые любят их собственные дети, но дополненными литературой для детей более старшего возраста (например, приключенческой). Можно сделать вывод о том, что круг детского семейного чтения современных дошкольников существенно не расширился за последние годы по множеству причин: отсутствие интереса к чтению у современных родителей, отсутствие информации о новинках литературы, дефицит свободного времени. В качестве своих любимых в детстве книг родители называли русские народные («Царевна-лягушка», «Маша и медведь» и зарубежные сказки (сказки братьев Гримм, сказки Х.К. Андерсена), произведения классики («Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина), произведения для детей: стихи А. Л. Барто, «Золотой ключик, или приключения Буратино» А. Н. Толстого, «Аленький цветочек» С. Т. Аксакова, «Тук-тук-тук», «Приключения Незнайки» Н. Н. Носова, «Волшебник Изумрудного города» А. М. Волкова, «Динка» В. А. Осеевой, «Крокодил Гена и его друзья» Э. Успенского, произведения Л. Пантелеева, А. Гайдара, «Приключения Чиполлино» Дж Родари, «Винни-Пух» А. Милна, «Приключения Алисы в Стране чудес» Л. Кэролла, «Робинзон Крузо» Д Дефо, «Дети капитана Гранта» Ж. Верна, «Приключения Тома Сойера» М. Твена.

Несмотря на то, что в старшем дошкольном возрасте сложились уже все психические предпосылки для восприятия детьми произведений для длительного чтения, 64% родителей не читают детям такую литературу, 26% родителей знакомили детей с такими произведениями: «Приключения Незнайки», «Витя Малеев в школе и дома», «Волшебник Изумрудного города». На наш взгляд, не все родители владеют методикой ознакомления с такими произведениями, многие отказываются от них ввиду большого объёма, сомневаются в том, что смогут длительно удерживать интерес детей к одной книге. Поэтому целесообразно в детском саду предлагать родителям списки с названиями произведений для длительного чтения, консультировать их по методическим вопросам.

Родители отмечают, что 56% детей рассказывают дома о прочитанных в детском саду произведениях, некоторые пытаются пересказать, творчески изобразить. Мы считаем, что следует поддерживать детскую инициативу, отзываясь на стремление ребёнка обсудить новое для него произведение, задавая уточняющие вопросы, предлагая задания на обсуждаемую тему, вновь совместно перечитывая пройденное произведение.

Примерно 70% детей пока не посещают детскую библиотеку, 25% родителей водят ребёнка в библиотеку. На наш взгляд, совместное с родителями посещение ребёнком библиотеки оказывает благотворное влияние на формирование у дошкольника интереса к книге, поэтому учреждение дошкольного образования может выступить организатором такого посещения библиотеки, мероприятия, которое заинтересует и детей, и родителей, и вызовет желание прийти снова.

Поскольку читательские интересы родителей воспитанников оказывают существенное влияние на формирование интереса к книге у ребёнка, было проведено исследование читательского интереса самих родителей, которое показало: 42% родителей считают, что на данный момент наступил кризис чтения, 30% настроены более оптимистично и считают, что просто изменилась модель чтения (внедрение электронных, аудио- и видеокниг). Тем не менее, 95% опрошенных родителей читают книги, только 5% родителей не читают книги, ссылаясь при этом на отсутствие времени для чтения. Среди мотивов чтения родителей преобладают: получение удовольствие от самого процесса чтения (56%) и стремление быть более осведомленным и информированным (31%). Чтение связано исключительно с производственной необходимостью у 16% родителей. Примерно 83% родителей отдают предпочтение исключительно печатной книге, 32% читают и электронную книгу и традиционную, либо выбирают электронную.

Современные родители отдают предпочтение произведениям А. Дюма, П. Коэльо, Х. Мураками, Г. Г. Маркеса, Э. М. Ремарка, Дж. Фаулза, С. Кинга, Д. Брауна, Ш. Бронте, Э. Тополя, Д. Донцовой, Ю. Шиловой, Т. Устиновой, а также классическим произведениям А. С. Пушкина, М. А. Булгакова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. Цветаевой, С. Есенина.

Репозиторий БарГУ

Относительно мер по поддержке чтения. Только один родитель не увидел перспектив развития чтения в нашем современном обществе, он ответил, что «никакие меры не помогут, так как изменился ритм жизни, появилось много интересного за пределами печати». Остальные родители активно перечисляли возможные, эффективные, на их взгляд, меры по повышению престижа чтения: «дополнительные баллы при поступлении в университет»; проведение массовых презентаций книжных новинок; снижение цен на печатную продукцию, повышение её доступности; организация работы в учреждении дошкольного образования: проведение занятий «Часы общения с книгой», конкурсы рисунков по прочитанным произведениям; массовое открытие он-лайн библиотек; разнообразие детской литературы; личный пример взрослых; открытие книжных магазинов; «введение моды на чтение, тренда на живое чтение политиками, звёздами, актёрами»; «уменьшить количество фильмов-новинок»; «отключить Интернет».

Заключение. На наш взгляд, залогом успешного разрешения проблемы приобщения ребёнка-дошкольника к книге является признание семьи полноправным субъектом процесса литературного образования и организация на этой основе эффективного взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи. Только методически грамотная, своевременная и систематическая помощь заинтересованных в читательском развитии детей педагогов будет способствовать формированию интереса к книге у дошкольников и их родителей. Детский сад может порекомендовать родителям использование следующих методов и приёмов формирования читательского интереса: личный пример родителей и постоянное подчёркивание ценности чтения (приобретение книг, их чтение, дарение); обсуждение прочитанных (прослушанных) книг, чтение или пересказ друг другу рассказов или смешных историй; поощрение дружбы ребёнка с детьми, которые читают и интересуются литературой; наличие в доме детской библиотеки; разгадывание с детьми кроссвордов, загадок, разучивание скороговорок; коллекционирование книг по определенным темам, которые вдохновят детей ещё почитать об этом (книги о животных, о героях); чтение книг, по которым поставлены фильмы и мультфильмы.

В целом, стоит отметить, что такая планомерная и систематическая работа по литературному образованию, проводимая в семье при поддержке педагогических работников учреждения дошкольного образования, в детском возрасте ориентирована на формирование грамотного читателя, который воспринимает произведение в единстве содержания и формы, испытывает удовольствие от процесса чтения, постижения смысла читаемого, обладает широким кругом чтения.

Список использованных источников

1. Документы в поддержку чтения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.nlr.ru/prof/reader/metodsovet/dokumenty-v-podderzhku-chteniya, свободный. — Дата доступа: 28.11.2017.
2. *Микляева, Н. В.* Взаимодействие воспитателя с семьей по организации домашнего чтения : метод. пособие / Н. В. Микляева, Т. С Мишина. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 76 с.
3. *Арзамасцева, И. Н.* Детская литература : допущено М-вом образования РФ в качестве учеб. для студентов вузов / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. — 4-е изд., испр. — М. : Академия, 2007. — 575 с.
4. *Гриценко, З. А.* Литературное образование дошкольников : учеб. для вузов / З. А. Гриценко. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2014. — 352 с.

УДК 373.2

С. Г. Завало

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лида», г. Лида

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОТ 5 ДО 6 ЛЕТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Введение. Одной из центральных задач современной системы дошкольного образования является воспитание творческой личности ребёнка. В образовательных стандартах дошкольного образования среди важнейших целей выделено «формирование разносторонне развитой, творческой личности воспитанника». Учёные и педагоги Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Н. А. Ветлугина, Е. А. Флёрина, рассматривают развитие творческих способностей в различных формах деятельности как важнейший базис для успешной самореализации личности на всех уровнях обучения и в профессиональной деятельности.

Важным компонентом эстетического воспитания ребёнка-дошкольника является развитие творческих музыкальных способностей. Начинать формирование музыкальной культуры и развивать творческие музыкальные способности следует именно в дошкольном возрасте с ориентацией на особенности психофизиологического, социального и эстетического развития личности ребёнка. Тесную связь музыкального развития и развития творческих способностей подчеркивают педагоги, исследователи, занимающиеся этими проблемами, отводя при этом особое значение музыкальным играм.

Основная часть. Вопросу развития творческих способностей у детей от 5 до 6 лет посвящены научные исследования многих учёных (Л. С. Выготский, Н. А. Ветлугина, Е. А. Флёрина, А. В. Запорожец, О. М. Дьяченко). В Республике Беларусь теоретическим вопросам развития музыкальных творческих способностей детей посвящены

© Завало С. Г., 2018.

Репозиторий ВГУ

работы Г. А. Никашиной, О. Н. Анцыпирович, Л. С. Ходонович, О. Н. Зыль. Доктор психологических наук, профессор Н. А. Ветлугина в своих трудах подчёркивала, что у детей с обычным уровнем развития способностей обнаруживается очень раннее стремление к творчеству. Они испытывают радость от сочинения даже самых простейших прибауток, песен, стихов, рисунков, танцев [1, с. 27].

Технологии и методики Н. А. Ветлугиной, Д. Б. Кабалевского, Г. А. Никашиной, К. Орфа, Е. Р. Ремизовской, Л. С. Ходонович, направлены на развитие творческих способностей ребёнка в процессе музыкальной деятельности. Разработки этих авторов на практике доказывают важность развития творческих музыкальных способностей, которые проявляются в самостоятельном музицировании, в инструментальных и танцевальных импровизациях, сочинении несложных попевок.

Личностно ориентированный подход в творческом развитии детей от 5 до 6 лет представлен в учебном наглядном пособии О. Н. Анцыпирович, О. Н. Зыль «Музыкально-эстетическое развитие детей дошкольного возраста». Представленные в пособии игры, вариативные задания позволяют развивать творческие музыкальные способности детей с учётом индивидуальных личностных особенностей каждого ребёнка. Использование при организации музыкальной деятельности учебно-методического комплекса «Путешествие в мир музыки», «Мои первые уроки» (автор Л. С. Ходонович) помогает развивать музыкальное творчество, поддерживать интерес и познавательную активность воспитанников. Разработанные Г. А. Никашиной сюжетные музыкальные игры, рекомендованные учебной программой дошкольного образования: «Колокольчики», «Мелодические шашки», «Шумовой оркестрик», «Придумай музыкальную историю» способствуют развитию у детей воображения, музыкально-сенсорных способностей, позволяют им войти в мир музыкального искусства, обогащают позитивным музыкальным опытом, дают импульс для творческого музыкального самовыражения воспитанников [2, с. 17]. Поэтому, актуальным и значимым для развития творческих музыкальных способностей, является приобщение детей от 5 до 6 лет к миру музыкального искусства, внедрение и разработку поэтапного использования сюжетных музыкальных игр, их поэтапное использование в условиях образовательного процесса.

На первом этапе деятельность детей происходит с участием музыкального руководителя. Предпочтение отдаётся такой игровой организации совместной деятельности, где каждый ребёнок — полноправный участник. В числе важных задач для педагога — изучение способностей своих воспитанников, оказание содействия в творческой реализации каждого ребёнка. На этом этапе стоит задача по развитию у детей ладового чувства, звуковысотного, динамического, тембрового слуха, чувства ритма на основе имитации, эстетической восприимчивости к окружающему миру через музыкальные переживания многообразия свойств звучания. У большинства детей музыкальный опыт ограничивается фрагментарностью, односторонностью. Задача педагога — ориентировать детей не только слушать музыку, музицировать и подпевать, но и увидеть, почувствовать, услышать художественные достоинства, красоту музыкального произведения. На первом этапе используются следующие виды сюжетных музыкальных игр: игры-попевки, игры-аккомпанементы, танцевальные игры-загадки. Так, в танцевальной игре-загадке «Подари другу шарик» нахождение того, что может быть отражено в пластическом творческом показе художественного образа, позволяет ребёнку ярче прочувствовать и проявить себя в танцевальном творчестве. В игре-попевке «Кто на фотографии?» развитию творческих музыкальных способностей способствуют песенные творческие задания, которые позволяют воспитанникам самостоятельно находить новое выражение в показе образа, комбинировать, импровизировать, сочинять. Игры-аккомпанементы «Музыкальный магазин», «Следы на дорожках» направлены на формирование у дошкольников сенсорных способов действий в художественном моделировании эмоционального содержания музыки, либо сюжета с помощью музицирования динамической партитуры и подпевания интонационно-речевых звукоподражаний.

На втором этапе сюжетные музыкальные игры направлены на экспериментирование и содержат в себе предпосылки, необходимые для проявления самостоятельности, фантазии, воображения, тем самым побуждая дошкольников к творческой деятельности. Успех достигается быстрее, если на основе предварительного изучения личности ребёнка осуществляется индивидуальный подход в работе с ним. Конкретному ребёнку предлагается такая сюжетная музыкальная игра, которая связана с его музыкальными интересами и способностями. При этом учитывается, чтобы персонажи игр были привлекательны детям, а игровые правила давали возможность проявить им свои сильные стороны, добиться успеха. Так, мы предлагаем дошкольникам игры-этюды с шумовыми и музыкальными звуками. В игре-этюде «Послушай тишину» ребята находят звуковые интонационно-образные аналогии между шумовыми и музыкальными звучаниями с помощью различного материала. В игре-этюде «Бал ветров» развитие творческого воображения и музыкально-сенсорных способностей имеет ярко выраженное смысловое поле, погруженное в природу творческих интонационных проявлений. Дети с удовольствием экспериментируют, ищут разнообразные звучания в окружающем мире, творчески интерпретируют свои впечатления.

На третьем этапе при помощи игр-сказок создаётся игровая музыкальная ситуация, побуждающая ребёнка почувствовать, домыслить дальнейшее развитие художественного образа на основе интерпретации эмоционально-образного содержания музыки. Ребятам предлагаются игровые сюжеты, в основу которых положены сказочные истории с яркими контрастными музыкальными иллюстрациями. Процесс моделирования увлекает ребёнка, помогает ярко проявить творческие музыкальные способности. В игре-сказке «Птичий базар» педагог предлагает послушать сказку о взаимоотношениях и поведении птиц, далее ребята слушают музыку игривую, важную, неуклюжую, непоседливую, конструируют образы дружеских из цветных фигур, подбирают мелодию к каждому образу.

Репозиторий БГПУ

Заключение. Сюжетные музыкальные игры особо любимы, интересны и востребованы в среде воспитанников и музыкальных руководителей. Их использование в музыкальной деятельности позволяет признать каждого ребёнка главным действующим лицом творческого процесса, мотивирует дошкольника на самостоятельный творческий поиск, обеспечивает эффективность работы. Использование сюжетных музыкальных игр в музыкальной деятельности с детьми от 5 до 6 лет способствует восприятию музыкальных образов и их выразительной передаче во всех видах музыкальной деятельности, раскрытию творческих музыкальных способностей и самореализации творческого потенциала каждого ребёнка по развитию музыкальных творческих способностей.

Список цитируемых источников

1. *Ветлугина, Н. А.* Методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1982. — 271 с.
2. *Никашина, Г. А.* Малыш и музыка : пособие для музык. рук. учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 192 с.

УДК 37.036-053

Н. В. Ирчиц
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лида», г. Лида

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе развития общества становится очевидным необходимость формирования у людей нового типа экологического сознания — экоцентрического, которое в отличие от антропоцентрического, характеризуется отсутствием противопоставленности человека и природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов [1, с. 3]. Дошкольный возраст является началом формирования экологической направленности личности, а экологическое воспитание выступает как одно из особо актуальных направлений в педагогике. В связи с этим особую значимость приобретает поиск эффективных путей, методов, средств формирования экологической культуры личности у детей дошкольного возраста. Одним из эффективных средств, направленных на формирование экологической культуры, являются художественная литература и фольклор.

Основная часть. Экологическая культура — это важнейшая часть общей культуры человека, определяющей его духовную жизнь и поступки, и характеризующаяся совокупностью системы экологических знаний, умений, нравственно-экологическим отношением ко всему живому и окружающей среде. В процессе воспитания у детей экологической культуры важно, чтобы этот процесс базировался на трех компонентах: познавательном, эмоционально-ценностном и деятельностном. Идея этого триединства в экологическом воспитании детей дошкольного возраста прослеживается во многих педагогических исследованиях (В. Г. Грецова, М. К. Ибраимова, Г. В. Кирикэ, А. А. Петрикевич, Г. И. Островская, З. П. Плохий) [1, с. 15]. Если деятельностный компонент реализовывается при организации игр и труда экологического содержания, то основой формирования экологических представлений, эмоционального отношения к природе, по мнению современных исследователей Р. С. Буре, С. Н. Николаевой, Л. М. Маневцовой, В. Г. Фокиной, могут послужить художественная литература и фольклор.

Психологи подчеркивают, что, при воздействии на эмоциональную сферу ребёнка при помощи художественной литературы и фольклора, происходит влияние на личность в целом. Это приводит к тому, что чувства постепенно превращаются в устойчивое эмоциональное отношение, входят в характеристику личности. Как подчеркивают психологи Л. А. Абрамян, А. В. Запорожец, А. Д. Кошылева, В. С. Мухина, С. Г. Якобсон, знания только в том случае станут регулятором поведения, если они найдут эмоциональный отклик в душе ребёнка и практическое применение [1, с. 15]. Реалистические рассказы, сказки, стихи являются для детей одной из форм познания окружающего мира природы, побуждают мыслить, чувствовать, понимать. Художественное слово помогает детям уточнить и закрепить знания, постепенно обогащая новыми понятиями и представлениями. Так благодаря сказкам обогащается эмоциональная сфера ребёнка, формируются нравственно-экологические начала. Сказка захватывает ребёнка своим содержанием, возбуждает воображение, фантазию, вместе с тем расширяет его жизненный опыт, даёт ему представление о морали, справедливости. Слушая сказку, дети, будто сами становятся участником сказочных событий, сочувствуют, сопереживают героям и осуждают зло или несправедливость, ощущают свою причастность к природе, испытывают сочувствие, сострадание. Например, сказка Л. Н. Толстого «Галка хотела пить» не только способствует формированию у детей экологических представлений, но и побуждает к исследовательской деятельности (заполнят ли камешки стакан, и вытеснят ли воду), расширяет созидательные возможности в деятельности.

Большой познавательный материал предоставляют детям рассказы В. Бианки («Лесные домишки», «Чей нос лучше?», «Чьи это ноги?»), М. Пришвина («Ребята и утята», «Золотой луг», «Разговор деревьев»), Е. Чарушина («Волчишко», «Ёж», «Медвежонок», «Почему Тюпа не ловит птиц», «Лисята», «Воробей»), Л. Толстого («Пришла весна») и др. Рассказы не только обогащают представления и знания воспитанников, но и

© Ирчиц Н. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

воспитывают умение видеть красоту природы, чувство любви и бережное отношение к ней, учат выделять закономерности природных явлений. Раскрывая тайны природы, её законы, рассказы эмоционально воздействуют на детей, а мир природы, показанный в забавных, интересных сюжетах, вызывает добрые чувства, ласковые улыбки, смех.

Рассказы М. Пришвина открывают детям природу как мир тончайшей и светлой поэзии. Природа наполнена у него настроением, раздумьями человека. Это бесконечная радость постоянных открытий. Он умеет увидеть интересное в самом, казалось бы, неприметном: разноцветный луг — утром зелёный, днём золотой от одуванчиков («Золотой луг»), подпрыгивающие ветки деревьев, освобождённые от снега («Жаркий час»). Большой мастер короткого рассказа, страстно влюбленный в природу, М. Пришвин передаёт свои знания и любовь детям. Рассказы написаны просто, поэтично, язык их близок к народной речи. «Слова у М. Пришвина цветут, сверкают, — писал К. Паустовский. — Они, то шелестят, как трава, то бормочут, как родники, то пересвистываются, как птицы» [2].

Увлекательные тексты рассказов Е. Чарушина, способствуют не только формированию представлений у детей о природе, но и пробуждают в них яркие чувства радости, удивления, удовольствия, любви к природе, ответственности в отношениях с окружающим миром, сострадания, жалости к «обиженным». В результате переживания ребёнком подобных эмоций воспитывается чувство эмпатии, которое постепенно переходит в желание заботиться о природе, в доступную экологическую деятельность (к среднему и старшему дошкольному возрасту). По мнению В. А. Ясвина, именно эмпатия выступает основным компонентом в механизме развития ценностного отношения к природе [1, с. 11].

Наряду с рассказами нравственно-экологическому воспитанию и обогащению эмоционального опыта дошкольников способствует чтение поэтических произведений. Яркие образы художественных произведений, поэтические картины природы, музыкальность и напевность стихов, выразительность языка, способствуют пробуждению интереса к природе, развитию эстетического отношения к миру природы. При восприятии стихотворной речи, её ритмичности, у детей не только происходит обогащение знаний, но и воспитывается, как отмечал К. Д. Ушинский «чутьё к звуковым красотам языка» [3, с. 344].

Богатым воспитательно-экологическим потенциалом обладают произведения фольклора: загадки, потешки, пословицы, поговорки. Отражение в образной поэтической форме явлений и объектов природы, позволяют не только расширять представления детей, но и способствуют развитию наблюдательности, формированию эстетического отношения к природе через поэтические красочные образы. Загадки различной тематики (о животных, птицах, насекомых, растениях, природных явлениях) побуждают ребёнка размышлять, анализировать, думать об особенностях природного мира. А изобразительные средства художественной выразительности загадок — метафоры, олицетворения, эпитеты, сравнения, позволяют воспитанникам глубже понять красоту природного мира, нагляднее представлять его особенности. Например, «Растёт зелёный кустик, дотронешься — укусит» (Шиповник); «Днём спит, ночью летает и прохожих пугает» (Сова); «Красна, сочна, душиста, растёт низко, низко, к земле близко» (Земляника). Пословицы и поговорки формируют эмоциональную среду ребёнка, развивают образное мышление, творческое воображение, обогащают его речь, экологические представления. Пословицы, содержащие мораль, выношенную поколениями, метко определяющие жизненные события и дающие им эмоциональную оценку, приобщают ребёнка к экологическим ценностям, человеческой мудрости. Например, пословицы «Кто землю лелеет — того земля жалеет», «Одно дерево срубил — посади сорок» формируют у воспитанников бережное отношение к природе, а пословицы «Возле леса жить — голоду не видеть», «Большое дерево и от солнца и от ливня укроет» — представление о взаимосвязи и пользе природы для человека, помогают осознать себя как часть природы.

Особая роль в формировании экологической культуры воспитанников принадлежит песенкам и потешкам, как наиболее доступному источнику знаний и сведений об окружающем мире для детей младшего дошкольного возраста. Использование потешек и песенок в образовательном процессе, при организации режимных моментов помогает активизировать познавательную активность, пробудить интерес к окружающему миру, способствует формированию духовного и эмоционального мира ребёнка. Выразительный, образный язык обладает мощной побудительной силой, влияющей на развитие положительной реакции ребёнка, помогает увидеть ранее не замеченное, услышать природу, осознать увиденное и услышанное.

Однако нравственно-экологические начала в художественной литературе и фольклоре не преподносятся в готовом виде. Они преобразуются в процессе анализа произведения, закрепляясь в эмоциональной памяти ребёнка. Беседуя по прочитанному произведению с детьми, педагог предоставляет воспитанникам возможность прийти к определённым выводам при помощи наводящих вопросов (что радует, заставляет восхищаться, волнует, вызывает симпатии, и напротив, что огорчает, подлежит отрицанию, вызывает осуждение и антипатии). Слушание и обыгрывание произведений, рассматривание иллюстраций поможет ввести воспитанников в мир «отражённой природы», формируя ценностное эстетическое отношение к ней. При этом педагогу необходимо позаботиться о создании обстановки непринужденности, чтобы у воспитанников появилась возможность эмоционально отреагировать на услышанное смехом, непосредственными высказываниями. Так при анализе палитры чувств происходит формирование личностных качеств ребёнка, обогащение эмоциональным опытом.

Заключение. Таким образом, фольклор и художественные произведения о природе, обогащая представления, воспитывая эмоционально-ценностное отношение к природе, являются эффективным средством формирования

Репозиторий БарГУ

экологической культуры у детей дошкольного возраста. Однако формирование нравственно-экологического сознания у детей требует закрепления его в деятельности экологического содержания.

Список цитируемых источников

1. *Казаручик, Г. Н.* Экологическое воспитание детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Г. Н Казаручик. — Минск : Нац. ин-т образования, 2014. — 71 с.

2. *Паустовский К. Г.* Повесть о лесах. Золотая роза [Электронный ресурс] : собрание сочинений в восьми томах / К .Г. Паустовский. — М. : Худож. лит-ра, 1967. – Т. 3. — Режим доступа: http://ruslit.traumlibrary.net/book/paustovskiy-ss08-03/paustovskiy-ss08-03.html. — Дата доступа : 15.11.2017.

3. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — Ленинград : Ин-т теории и истории педагогики, 1949. — Т. 6. — 445 с.

УДК 373.2

В. Ю. Киптик

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

ДЕТСКИЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Существует много разнообразных возможностей использования детских музыкальных инструментов в дошкольных учреждениях: индивидуальное музицирование в часы досуга, коллективное исполнение в оркестре. Цель работы — рассмотреть методику обучения игре на детских музыкальных инструментах и игрушках детей старшей группы. Задачи: изучить значение инструментов в жизни детей, ознакомить с видами и типами музыкальных инструментов, обучить игре на детских музыкальных инструментах.

Основная часть. В процессе игры на детских музыкальных инструментах совершенствуются эстетические чувства и восприятие ребёнка, развиваются такие волевые качества как выдержка, настойчивость, целеустремленность, усидчивость. У детей появляется чувство взаимопомощи, внимание к действиям сверстников. Игра на детских музыкальных инструментах развивает сосредоточенность, память. Знакомство с названиями инструментов, их тембрами, специальными музыкальными терминами (струны, клавиши, медиатор, оркестр и др.) обогащает активный словарь детей, развивает их речь [1].

Когда ребёнок слышит и сопоставляет звучание разных музыкальных инструментов, развиваются его мышление, аналитические способности. Игра на детских музыкальных инструментах тренирует мелкую мускулатуру пальцев рук. Обучая детей игре, педагог способствует развитию их музыкально-сенсорных способностей, тембрового, регистрового, гармонического слуха, чувства ритма, умения вслушиваться в многоплановую и многоголосную фактуру произведения. Наконец, игра на инструментах создает условия детям, которые по разным причинам не умеют чисто интонировать, выразительно двигаться, для активного включения в исполнение музыки.

Игра на инструментах способствует координации музыкального мышления и двигательных функций организма, развивает фантазию и творческие способности, музыкальный вкус, учит понимать и любить музыку. Игра на музыкальных инструментах ценна ещё и тем, что может применяться в самых различных условиях: как в процессе совместной деятельности с педагогом, так и в самостоятельной музыкальной деятельности, возникающей по инициативе детей. Музыкальные игрушки-инструменты входят в жизнь ребёнка — его ежедневные игры, занятия, развлечения, — отвечая его склонностям и объединяя в исполнительский коллектив детей.

В зависимости от способа звукоизвлечения и характера звучания детские музыкальные игрушки и музыкальные инструменты можно сгруппировать в определённые виды — не озвученные и озвученные [2]. Не озвученные инструменты предназначены для того, чтобы создавать игровую ситуацию, в которой дети, фантазируя и напевая, представляют себя играющими на музыкальных инструментах. Беззвучные игрушки лишь изображают музыкальные инструменты, например, пианино с немой клавиатурой, балалайки с неиграющими струнами, баянчики с мехами. Несмотря на отсутствие звучания, их внешний вид привлекателен и способствует созданию игровой ситуации.

Музыкальные инструменты делятся на:

– *струнные*: цитры, домры, балалайки и другие инструменты типа народных (звук на них возникает, когда ребёнок касается струн пальцами или медиатором (тонкая пластинка из пластмассы));

– *духовые*: флейты, саксофоны, кларнеты, триолы, «мелодии» (звук возникает при вдувании воздуха в трубку инструмента, а иногда и при вдыхании его из трубки);

– *клавишно-язычковые*: баяны, аккордеоны, гармоники (звук возникает, когда нажимают клавишу);

– *ударно-клавишные*: игрушечные рояли, пианино (звук вызывает удар молоточка по металлическим пластинкам, который возникает, когда нажимают клавишу);

– *ударные*: бубны, кастаньеты, треугольники, тарелки, барабаны, металлофоны, ксилофоны (звук возникает при ударе рукой или палочками по звучащему телу инструмента).

Каждый вышеназванный инструмент отличается своеобразным тембром, типом вибратора (источником звукообразования) и способом звукоизвлечения [2].

© Киптик В. Ю., 2018.

Репозиторий ВарГУ

Начать обучение детей игре на инструментах мы решили с металлофона. Прежде чем приступить к разучиванию с детьми мелодии на металлофоне, воспитатель или музыкальный руководитель играет её несколько раз сам, а дети слушают. На первом занятии воспитатель учит ребёнка пользоваться молоточком, следит за тем, чтобы молоточек отскакивал от пластинки, «как будто она горячая и молоточек обжигается», чтобы звук был звонкий, серебристый и дети играли без стука, не зажимая руку и не отводя её далеко от инструмента. Этому воспитатель обучает ребёнка на упражнениях «Капельки» и «Ножки». Затем детям, которые хотят играть, воспитатель показывает, по каким пластинкам и сколько раз надо ударять. Сразу запомнить всю мелодию детям трудно, поэтому лучше разучивать её частями. Например, начать с запева песни, а когда ребёнок усвоит его, следует показать, как играть припев или выучить сначала 1-ю часть мелодии, а затем — 2-ю. Можно чередовать игру воспитателя и ребёнка: запев играет воспитатель, а ребёнок на другом металлофоне — припев или наоборот. Желательно, чтобы ребёнок, усвоив часть или всё музыкальное произведение, исполнил его вместе с воспитателем (на двух металлофонах). Музыкально развитые дети быстро запоминают несложные мелодии, начинают играть их самостоятельно, охотно обучая товарищей.

Научившись играть одну и ту же мелодию, дети обычно исполняют её вдвоём, втроём. Число играющих растёт, музыкальный руководитель объединяет их в ансамбль, и дети играют выученные мелодии в сопровождении фортепиано сначала в медленном темпе, а потом в заданном композитором. По мере того, как дети овладевают приёмами игры на металлофоне, можно показать им, как играть на цитрах.

Обучение детей игре на музыкальных инструментах — дело очень сложное, и успеха в нём можно достичь только при совместной работе музыкального руководителя и воспитателя. Помощь воспитателя музыкальному руководителю состоит в том, что он организует детей, сам помогает обучать детей игре, предварительно выучив репертуар и согласовав методику.

Музыкальное воспитание дошкольников осуществляется не только во время непосредственно образовательной деятельности, праздников, развлечений, но и в часы досуга, самостоятельных игр, во время прогулок, утренней гимнастики.

Включение музыки в повседневную жизнь детей в условиях детского сада определяется чётким руководством со стороны воспитателя, который, учитывая цели и задачи воспитания, а также возможности, склонности и интересы детей, с помощью музыкального руководителя и самостоятельно подбирает музыкальный репертуар, предполагая включение его в разные моменты жизни ребёнка.

Воспитатель должен поддерживать интерес детей к музыке, желание слушать её. Его основной задачей в плане музыкального воспитания детей является закрепление тех представлений, умений, навыков, которые дети получают на музыкальных занятиях. С этой целью он занимается с отдельными детьми, помогая им освоить игру на музыкальных инструментах.

В свободное от занятий время дети часто устраивают игры, в которых музыке отводится значительная роль. Например, играя в «концерт», «музыкальное занятие», «цирк» дети вспоминают и исполняют знакомые песни, танцы, хороводы, импровизируют, сочиняя собственные песенки и подбирая их на металлофоне или другом музыкальном инструменте. Дети часто используют различные музыкальные инструменты для того, чтобы дать сигнал для отправления поезда, парохода. Весёлая песенка, исполняемая детьми, может сопровождать их «путешествие» на автомобиле.

Во многих музыкально-дидактических играх используются детские музыкальные инструменты (металлофон, цитра, колокольчики, бубен, барабан, треугольник и другие). Так, в игре на различение тембра воспитатель поочередно играет на разных детских инструментах и обращается к каждому играющему с просьбой назвать инструмент, который звучал, или найти среди карточек, разложенных на столе, ту, на которой изображён этот инструмент.

Использование музыкальных произведений в часы досуга, на прогулке, на занятиях обогащает детей новыми впечатлениями, способствует развитию самостоятельной, творческой инициативы.

Заключение. Детские инструменты нередко являются подобием настоящих. Конечно, они упрощены и далеко не полностью воспроизводят звучание настоящих инструментов, хотя иногда носят их названия, схожи по внешнему виду и по способу звукоизвлечения. Приёмы игры зависят от конструкции каждого инструмента. Прежде всего, надо установить правильную исходную позу и расположение инструмента по отношению к ребёнку. В начале обучения методические приемы руководителя направляются, естественно, к тому, чтобы вызвать у ребёнка интерес к новому для него виду занятия. В характере звучания каждого музыкального инструмента можно найти аналогию с каким-либо явлением природы — голосами птиц, животных, речью человека. Педагог, например, обращает внимание детей на то, что птички поют высоко, звонко, нежно и это можно изобразить на цитре. Металлофон хорошо передаёт звуки падающих капелек дождя: сначала они падают редко, потом всё чаще, чаще звенят — дождь усиливается. На барабане палочки выбивают дробь, словно гром гремит (педагог делает попеременные быстрые удары двумя палочками). Смысл подобных приёмов — в ознакомлении детей с выразительными возможностями каждого инструмента.

Совершенно очевидна роль музыкального руководителя и воспитателя. Они должны не только владеть методикой руководства занятиями, но и уметь свободно играть на детских музыкальных инструментах, знать устройство и приёмы игры на них.

Репозиторий БарГУ

Список цитируемых источников

1. 1.*Ходонович Л. С.* Развитие музыкально-театральной деятельности детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования с белорус. и рус. яз. обучения. / Л. С. Ходонович. — Минск: Нар. асвета, 2013. — 176 с.
2. *Ветлугина, Н. А.* Музыкальное развитие ребёнка / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1968. — 415 с.

УДК 378

Е. А. Кисель, Н. Г. Ахрем
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 3 г. Вилейки», Вилейка

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Введение. В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Изначально социализация происходит в семье, где ребёнок усваивает представления об обществе, отношении к людям, ценностях жизни и нормах поведения. Это называется первичной социализацией. К институтам вторичной социализации, то есть среде, находящейся за пределами родного дома, прежде всего, относят детский сад, школу. Самый близкий, доступный, интересный для детей дошкольного возраста вид деятельности — игра. Особенно значима и важна сюжетно-ролевая игра. В ней дошкольники воспроизводят всё то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Сюжетно-ролевая игра наиболее полно формирует личность ребёнка и поэтому является важнейшим средством воспитания и социализации детей дошкольного возраста. Большинство детских сюжетно-ролевых игр отражает труд взрослых: малыши подражают воспитателю, врачу, шофёру, лётчику, пожарному, отображают бытовые действия членов семьи их отношения. В игре закрепляется интерес к профессиям.

Основная часть. Дошкольное детство — важнейший период в жизни человека, определяющий его дальнейшее развитие. В этот период закладываются основы личности и индивидуальности ребёнка, формируются воля и произвольное поведение, активно развиваются воображение, творчество, инициатива. Реализация возрастных возможностей психического и физического развития происходит в разных видах деятельности, но в первую очередь в игровой, которая в дошкольном возрасте считается ведущей. Вместе с тем, в последние годы наметилась тревожная тенденция «ухода» игры из жизни детей. Дети стали меньше и хуже играть, особенно сократились сюжетно-ролевые игры. Они стали менее продолжительными и менее интересными.

Снижение игровой активности детей происходит в силу разных причин. Социальные изменения в обществе привели к изолированности детей от жизни взрослых. Дети не видят, как живут и работают взрослые, не всегда понимают смысл и характер профессиональных действий в новых профессиях родителей [1, с. 55].

Бурное развитие техники и «приход» её в семьи (мобильные телефоны, планшеты, нетбуки) заполняют всё «домашнее» свободное время ребёнка и отвлекают от самостоятельной игры. 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, уже овладевших игровыми навыками, или от взрослых [2, с. 5].

Под социализацией принято понимать процесс и результат развития индивида, его превращение в созидательного члена общества [3, с. 21]. Этот процесс начинается и происходит в учреждении дошкольного образования в ходе выполнения задач Учебной программы дошкольного образования. Успешность социализации дошкольников определяется условиями включения детей в игровую деятельность. Поэтому коллектив нашего дошкольного учреждения включился в инновационный проект «Внедрение модели педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста».

Свою работу мы начали осуществлять с воспитанниками среднего дошкольного возраста. На первом этапе провели изучение особенностей игровой деятельности воспитанников, наблюдение за развитием сюжетно-ролевых игр и выявили, что воспитанники среднего дошкольного возраста имеют мало представлений о труде взрослых и их роли в создании предметов, о личностных качествах людей разных профессий, о правилах поведения и культурного общения с другими людьми. Сюжетно-ролевая игра носила хаотичный характер: приняв на себя роль, её выполнение не доводились до логического конца; одни роли сменялись другими, сюжеты прерывались, заменяясь новыми.

Анкетирование родителей показало, что родители не знают игр дошкольного возраста. В основном называют лото, пазлы, прятки, догонялки, футбол, дочки-матери. На вопрос, в какие игры любит играть их ребёнок, называют компьютерные, подвижные. Родители мало знают игр, не умеют их организовывать, а некоторым даже не знакомо словосочетание «сюжетно-ролевая игра».

Важным условием формирования игровой деятельности ребёнка является среда, в которой находится ребёнок, поэтому на начальном этапе своей деятельности обратили внимание на создание необходимой развивающей среды. Попытались сделать её универсальной, то есть способствующей разнообразным по содержанию сюжетно-ролевым играм.

© Кисель Е. А., Ахрем Н. Г., 2018.

Репозиторий ВарГУ

Пространство игровой комнаты было организовано таким образом, чтобы оно позволяло детям свободно перемещаться, играть одновременно нескольким группам, а в случае необходимости любой ребёнок мог уединиться для индивидуальной игры. В соответствии с требованиями зонирования группы выделили место для различных игровых действий с куклой и сюжетно-ролевых игр.

Наиболее востребованными сюжетами у детей средней группы были игры в семью. Играя в дочки-матери, дети проигрывали отношения родителей и их детей. Ролевые действия отражали жизненный опыт детей, поэтому мы заботились о его своевременной подпитке, показывая широкий спектр ролевых действий (работа продавца, медсестры, шофёра, парикмахера).

В своей работе применяли методы как прямого, так и косвенного педагогического руководства, стараясь дать детям как можно больше самостоятельности. Вступая в ролевой диалог с ребятами, брали на себя как главную, так и дополнительную роль, то есть становились играющими партнёрами. Выступая в главной (основной) роли в игре, показывали ребёнку образец взаимодействия с партнёром, вызывали его на активное ролевое поведение (ребёнок-клиент рассказывал педагогу-парикмахеру, какая ему нужна причёска, какие образцы причёсок он может выбрать в журнале). Предлагая детям главную роль, брали на себя дополнительную роль, и с этой позиции побуждали его быть активным с помощью наводящих вопросов (спрашивали у ребёнка-продавца, какой есть в наличии ассортимент товаров, просили продемонстрировать действие технического устройства и т. п.). Выступая в роли советчика, отходили от непосредственного участия в игре, но время от времени ненавязчиво вмешивались в неё, помогая ребёнку словом, советом. Например, советовали «шофёрам», увлёкшимся ремонтом машины, быстрее поставить колесо, так как их дети ждут пап-мастеров у дверей квартиры — они забыли ключи т. п.

Вводя в игру новые роли, помогали расширить представления детей об игровом образе, о разнообразии ролей и ролевого поведения. Например, в игре в магазин шоферы, привозящие в магазин продукты, могут одновременно выступать и в роли грузчиков, могут менять свои роли на другие, например, на роли кладовщиков, работающих на складе. Игры в «детский сад», появившись в рамках игр в семью, отражали события повседневной жизни учреждения дошкольного образования (воспитатель водит детей на прогулку, проводит занятия, устраивает праздники).

Для появления новых сюжетов, ролей и ролевых действий проводилась предварительная работа. Целевые прогулки и экскурсии сначала по детскому саду (посещение медицинского кабинета, экскурсия на кухню, в прачечную), а в старшем дошкольном возрасте и за пределы дошкольного учреждения (магазин, библиотека, парикмахерская, ателье, МЧС и др.). Чтобы помочь детям в развитие сюжетов игр разной тематики, применялись самые разнообразные методы и приёмы: показ иллюстраций, фотоальбомов о людях разных профессий, чтение художественной литературы, беседы о профессиях. Приглашали родителей в группу, чтобы они рассказали о своей профессии (врач, пожарный, милиционер, журналист, фотограф). Исходя из особенностей развития игры, методы руководства были направлены на обогащение детей впечатлениями, знаниями о событиях, происходящих в нашей стране, о социальной сущности коллективного труда взрослых, их добросовестном отношении к своему делу.

При ознакомлении с окружающим, использовали методы и приёмы, помогающие ребёнку эмоционально пережить ту ситуацию трудовых действий, с которой его в данный момент знакомят. На первых порах воспитатели брали на себя ведущую, руководящую роль, когда у детей были недостаточно развиты организаторские умения, отсутствовал надлежащий опыт. Вместе с тем, руководство было осторожным, чтобы не подавлять инициативу и творчество детей, а всячески способствовать их развитию. На последующих этапах использовали советы, напоминания, предложения, целенаправленный подбор игрового материала, задания направленные на развитие содержания игры, формирование у детей познавательных интересов, организационных навыков. Постепенно наши дети стали увлекаться играми.

Заключение. В результате проведённой работы, у воспитанников развился интерес к социальной действительности, к труду взрослых, своих родителей; к взаимоотношениям людей разных профессий. Повысились представления о предметах рукотворного мира, их значении в жизни человека.

Таким образом, для организации сюжетно-ролевой игры как средства социализации ребёнка дошкольного возраста необходимо применять следующие рекомендации:

– необходимо создать условия для игровой деятельности в группе с учётом места, времени в режиме дня, создать материально-игровую базу: игрушки, пособия, атрибуты, предметы-заместители, бросовый материал, который используется детьми во время сюжетно-ролевых игр;

– обогащать содержание детской игры с использованием различных методов и приёмов таких как: наблюдения, экскурсии, встречи с людьми разных профессий, чтение художественной литературы, рассказ воспитателя о труде взрослых, использование иллюстраций, инсценировки литературных произведений, этические беседы;

– непосредственное участие воспитателя в игре, предложения, советы, разъяснения, вопросы направленные на подсказ детям возможной реализации замысла, совместное выполнение с детьми построек, показ приёмов конструирования.

Список цитируемых источников

1. *Зинова, И. И.* Сюжетно-ролевая игра как метод коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы и познавательных процессов у детей дошкольного возраста / И. И. Зинова // Пралеска. — 2012.— № 9. — С. 55—56.

Репозиторий БарГУ

2. *Князева, Т. К.* Игровая позиция педагога как условие развития игровой деятельности детей дошкольного возраста / Т. Н. Князева.— Минск : Мин. обл. ИРО, 2015. — 50 с.
3. Социализация дошкольника через игру : пособие для педагогов дошкольных учреждений / авт.-сост. Т. В. Пятница. — Мозырь : Белый ветер, 2004. — 67 с.

УДК 373.2.015:793.7

И. А. Комарова,
кандидат педагогических наук, доцент
А. В. Куртенкова
Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании дошкольное образование является первой ступенью образовательной системы, целью которой выступает формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое, физическое развитие личности обучающегося [1]. Воспитание норм поведения у детей в наше время является достаточно важной проблемой. На развитие социально-нравственных качеств личности оказывает влияние множество факторов: семья, детский сад, окружающая действительность. Поэтому данной проблеме следует уделить особенное внимание. Всё чаще можно встретить на улицах бестактность, невежество, отсутствие чувства жалости и сострадания к окружающим. Дети, в силу отсутствия опыта и несформированности навыков культуры поведения, совершают неосознанно безнравственные поступки. Большинство дошкольников не понимают особенности чувств, эмоций других людей, поэтому задача взрослого и состоит в том, чтобы помочь ребёнку усвоить моральные нормы и ценности, которые будут его сопровождать в течении жизни.

Основная часть. Проанализировав понятие «социально-нравственное воспитание», можно сделать вывод, что оно является важной стороной развития личности, освоения норм и ценностей, заданных обществом. Важным направлением социально-нравственного воспитания выступает воспитание культуры поведения, которое, в свою очередь, включает внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя культура обычно связана с правилами этикета, поведения в обществе, а внутренняя, представляет совокупность нравственных, моральных представлений ребёнка, при взаимодействии которых и возможна выработка привычки как показателя культуры поведения ребёнка.

В учреждениях дошкольного образования направление социально-нравственного и личностного развития личности ребёнка реализуется в соответствии с учебной программой дошкольного образования в образовательной области «Ребёнок и общество». Основными задачами данной области выступают: формирование стремления к самопознанию, позитивного отношения к себе, взрослым и сверстникам; первоначальных представлений о личной гигиене и культуре питания, воспитание нравственности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщения к общечеловеческим ценностям, традициям, сопричастности к современным событиям. Особенное внимание уделяется воспитанию культурного поведения, гуманного отношения к окружающим людям, трудолюбия, отзывчивости и других. Развитие межличностных отношений, чувства собственного достоинства и уважения к себе, формирование адекватной самооценки, способность, оценивать своё поведение в сравнении с другими детьми — всё это является базисом в формировании основ социально-нравственного воспитания [2].

Дошкольный период является важным периодом становления личности, именно тогда закладываются основы морального сознания, моральной саморегуляции поведения и социальных, нравственных чувств. Дети дошкольного возраста в силу своих возрастных особенностей наиболее восприимчивы к усвоению всего нового, поэтому работу в области социально-нравственного воспитания следует начинать именно с раннего детства.

Практические аспекты социально-нравственного поведения детей дошкольного возраста разрабатывали Т. И. Бабаева, С. В. Петерина, И. А. Комарова, И. Н. Курочкина и др.

Так, С. В. Петерина, под культурой поведения дошкольника понимает совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, общении, различных видах деятельности. Культура поведения включает в себя следующие компоненты: культуру деятельности, культуру общения, культурно-гигиенические навыки и привычки [3]. Представления о правилах поведения ребёнок может получать в результате формулирования правил, объяснений, наблюдений поведения других детей и оценки их взрослыми. Воспринятая информация постепенно накапливается, формируясь в представление о культурном поведении. Судить о сформированности культуры поведения у детей дошкольного возраста можно в проявлении отношений к окружающим людям, сверстникам, природе, самому себе.

И. Н. Курочкиной была разработана методика обучения этикету детей дошкольного возраста и выделены основные компоненты воспитания культуры поведения [4].

И. А. Комаровой разработана экспериментальная модель социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста и авторская программа «Хорошие манеры», направленная на формирование личностных манер, хороших манер в разных видах деятельности, культуре общения со взрослыми и сверстниками, позитивного отношения к окружающим предметам и природе.

© Комарова И. А., Куртенкова А. В., 2018.

Репозиторий ВарГУ

Констатирующий этап экспериментальной работы был нами проведён на базе ГУО «Ясли-сад № 62 г. Могилёва» и состоял из трёх серий: диагностики Р. М. Калининой «Закончи историю» с детьми старшего дошкольного возраста (5—6 и 6—7 лет), анкетирования родителей и анализа педагогической документации. Диагностика показала, что у большинства детей недостаточно сформированы социально-нравственные представления и нормы, они не всегда могут оценивать поступки других людей, в результате чего наблюдается недостаточный уровень развития социально-нравственных качеств личности. Так, к низкому уровню развития социально-нравственных качеств были отнесены 50%, среднему — 30%, высокому — 20% детей.

В учреждении дошкольного образования с детьми проводится целенаправленная работа по воспитанию культурно-гигиенических навыков, культуры приёма пищи, деятельности и общения, но в недостаточной мере уделяется внимание воспитанию поведения в зависимости от пола ребёнка и правильного общения со взрослыми. В календарном плане педагогов старших групп в разделе «Взаимодействие с семьями воспитанников» планируются следующая работа: коллективные консультации «Этикет за столом», «Как научить ребёнка общаться со сверстниками?»; наглядно-информационные формы работы (буклет «Личная гигиена», папка-передвижка «Правила поведения за столом»). В учреждении дошкольного образования проводятся различные физкультурные досуги и развлечения, в которых прослеживается задача формирования основ культуры поведения. Большинство родителей не имеют представления о том, что такое культурное воспитание и как его формировать. Это крайне негативно сказывается на воспитании основ культуры поведения детей.

В настоящее время нами разрабатывается серия дидактических игр, в основу содержания которых положена авторская программа И. А. Комаровой «Хорошие манеры» [5]. Все дидактические игры мы условно разделили на следующие группы: 1) игры, направленные на формирование общих и в зависимости от пола ребёнка личностных манер; 2) игры по формированию культуры деятельности детей; 3) игры по формированию культуры общения со взрослыми и сверстниками; 4) игры по формированию позитивного отношения к окружающим предметам и природе.

Поскольку игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, её использование в формировании основ культурного поведения вполне обосновано. Игровая форма преподнесения знаний способствует углубленному и осознанному усвоению знаний о культуре поведения ввиду повышенного интереса и положительных эмоций у детей. Разнообразные по содержанию и форме дидактические игры способствуют непреднамеренному усвоению реальных знаний, моральных норм, ценностей, правил поведения и оценок себя и окружающих. Дидактические игры несут в себе осмысленную деятельность, в которой ребёнок может перенести усвоенные знания в жизненные ситуации, возможность применять на практике то, что ему знакомо и побуждать к усвоению нового. Дидактические игры, помимо обучающей задачи, направлены на развитие психических процессов (восприятия, мышления, внимания, воображения, памяти); активизацию познавательной деятельности детей; закрепление полученных знаний и умений; развитие самостоятельности и инициативности как важных личностных качеств. Особенное внимание уделяется содержанию и правилам игры, так как их наличие создаёт условия для самоорганизации детей, а это, в свою очередь, является основой для формирования правильного поведения во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, воспитания положительных качествах личности.

Наша дальнейшая исследовательская работа будет направлена на апробацию дидактических игр в формировании у детей старшего дошкольного возраста основ социально-нравственного поведения на базе ряда образовательных учреждений г. Могилёва.

Заключение. Таким образом, социально-нравственное воспитание является неотъемлемой частью разностороннего развития личности, от прочности усвоения которого зависит развитие других его сторон. Взрослые (педагоги и родители) должны ежедневно предоставлять детям образцы нравственного поведения, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, уровень развития, используя при этом игру как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : Нац. Правовой информационный центр Респ. Беларусь, 2011. — 400 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Аверсэв, 2013. — 416 с.
3. *Петерина, С. В.* Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. — М. : Просвещение, 1986. — 96 с.
4. *Курочкина, И. Н.* Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников / И. Н. Курочкина. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 224 с.
5. *Комарова, И. А*. Хорошие манеры : секреты воспитанности / И. А. Комарова. — Минск : БГАТУ, 2011. — 36 с.

Репозиторий ВарГУ

УДК 373.2

О. А. Коренко
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Лида», г. Лида

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Речь выполняет многообразные функции в жизни ребёнка. Именно формирование функций речи побуждает ребёнка к овладению языком, его лексикой, грамматическим строем, фонетикой, к освоению диалогической речи. Выделяются две основные сферы общения дошкольника — со взрослыми и со сверстниками. В диалоге со сверстником дети получают опыт равенства в общении; учатся контролировать друг друга и себя, говорить более понятно, связно; задавать вопросы, отвечать, рассуждать. Дети нуждаются в помощи взрослого в процессе освоения диалогического общения со сверстниками. Чтобы дошкольники могли содержательно общаться друг с другом, необходимы определенные условия для их совместной деятельности, для взаимодействия в играх, в повседневной жизни. Прежде всего, для общения детей необходимы материальные условия, то есть развивающая среда.

Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведёт к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьёзных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях. Развитие диалога — это двусторонний процесс, когда собеседники общаются на равных, с взаимным пониманием и уважением друг к другу, даже если один из них — ребёнок. Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Диалог — сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять в след за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определённый эмоциональный тон; слушать свою речь, чтобы контролировать её нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки.

Основная часть. Диалог — это подготовленный или неподготовленный разговор собеседников. Существуют такие виды диалогической речи, как беседа, расспрос, спор, диспут. Эти разновидности диалога по количеству участников могут быть парные и групповые; по степени готовности: заученные, собственные и трансформированные. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чём идёт речь, и не нуждаются в развертывании мысли в высказывании.

Основы диалогического общения формируются в раннем возрасте. Элементы диалога появляются у детей в возрасте 1—1,5 года. В 2—3-летнем возрасте детям доступна простая форма диалогической речи — ответы на вопросы. В диалогической речи 4—5-летние дошкольники употребляют преимущественно короткие неполные фразы, не всегда умеют правильно сформулировать вопрос, подать нужную реплику. Дети старшего дошкольного возраста пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определённой мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища [3].

Необходимо подчеркнуть, что формирование диалогической речи нельзя свести к освоению ребёнком вопросно-ответной формы высказывания. Диалог предполагает соблюдение главного правила взаимодействия людей: проявлять уважение и внимание к собеседнику. Его реализация связывается с выполнением общих речевых правил: говорить спокойно, доброжелательно, с умеренной громкостью; строить свое высказывание так, чтобы не обидеть собеседника и чтобы оно было понятно ему; использовать литературную лексику [1, с. 6].

Одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом. Обучение диалогической речи протекает в двух формах: в свободном речевом общении и на специальных занятиях.

У детей необходимо развивать умение строить диалог (спросить, ответить, объяснить, попросить, подать реплику, поддержать), пользуясь при этом разнообразными языковыми средствами в соответствии с ситуацией. Именно в диалоге развивается умение выслушать собеседника, задать вопрос, ответить в зависимости от окружающего контекста [4, с.87].

Особое внимание следует уделять формированию умения слушать и слышать собеседника. Большую роль в этом играет использование игры. Для этого используются дидактические игры («Что в чудесном мешочке?», «Всё ли мы увидели?»), сюжетно-ролевые игры («Дочки-матери», «Магазин», «Поликлиника», «Парикмахерская»); игры парами; разрезные картинки («Съедобное—несъедобное», «Кому что нужно?»), в которых дети конструируют различные диалоги.

О. А. Бизикова считает, что важная роль принадлежит играм с диалогическим содержанием, а также литературным произведениям для игр-инсценировок, подобранных таким образом, чтобы научить детей

© Коренко О. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

диалогическим репликам по выполняемым функциям, научить говорить в диалоге по очереди, придерживаться темы разговора и другим правилам ведения диалога, и правилам речевого этикета [1, с. 3].

Важным моментом в развитии диалогической речи является использование речевых ситуаций, которые направлены на развитие умений договариваться во время общения, расспрашивать собеседника, высказывать сочувствие, доказывать свою точку зрения; разнообразных игр-драматизаций по художественным произведениям («Репка», «Теремок», «Три медведя»); совместное со взрослым рассказывание при описании предметов и игрушек, при составлении рассказов по картине.

Подвижные игры с текстом нередко содержат диалоги («Гуси-лебеди», «Краски», «Садовник») и способствуют приучению детей к соблюдению очередности реплик, учат вдумываться в сказанное товарищами.

Настольные игры (лото, домино, разрезные картинки, маршрутные (лабиринтные)) строятся на взаимодействии играющих: сначала воспитатель организовывает игру, а затем дети управляют ею самостоятельно.

Режиссёрские игры — разновидность игр-инсценировок по мотивам литературных произведений. В этих играх ребёнок может «озвучить» роли нескольких персонажей один или с товарищем.

Для развития речи дошкольников применяют метод беседы как основное средство обучения первичным навыкам диалогической речи (Алексеева М. М., Бородич А. М., Короткова Э. П., Флёрина Е. А., Яшина В. И.).

Одним из приёмов формирования диалогической речи является разговор воспитателя с детьми (неподготовленный диалог). Воспитатель разговаривает с воспитанниками в разное время и по любому поводу.

Подготовленная беседа — организованный разговор педагога, посвящённый одному какому-либо вопросу. Разговоры могут быть коллективными или индивидуальными, по инициативе ребёнка или воспитателя. Также используется приём словесных поручений. Ребёнку даётся поручение передать какую-либо информацию родителям, спросить о чём-то товарища.

В результате проведения беседы дети упражняются в построении фразы в диалоге, приобретают некоторые грамматические навыки, обогащается их словарь, совершенствуются произносительные навыки. Дети учатся слушать товарища, сдерживаться, не перебивать говорящих [2].

Заключение. Развитие диалогической речи у дошкольников имеет большое значение не только для общего речевого развития, но и для успешной социализации ребёнка. Коммуникативное взаимодействие в процессе игры, обучения и других жизненных ситуаций со взрослыми и сверстниками — это необходимое условие гармоничного развития ребёнка. В случае, если диалогическая речь не развита или развита недостаточно, это накладывает серьёзный отпечаток на развитие ребёнка и на его коммуникативные навыки. Для развития диалогической речи детей необходимо обогащать содержание речевого воспитания и совершенствовать формы и методы речевой работы.

Список цитируемых источников

1. *Бизикова, О. А*. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизикова. — М. : Скрипторий, 2003. — 136 с.
2. Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред. Л. П. Федоренко [и др.]. — М. : [б. и.], 1984. — 240 с.
3. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1979. — 223 с.
4. *Ушакова, О. С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. Образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : ВЛАДОС, 2010. — 287 с.

УДК 373

О. Н. Кривицкая, В. А. Мальчихина
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 475 г. Минска», Минск
Г. Д. Немцова
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ

Введение. На современном этапе актуальность проблемы патриотического воспитания во многом определяется содержанием нормативных документов. В частности, в учебной программе дошкольного образования говорится о необходимости формирования знаний о малой Родине, развития представлений о социокультурных ценностях нашего народа, о национальных традициях и праздниках. Воспитание чувства любви к родному краю и гордости за него очень сложная задача, когда речь идёт о дошкольниках. В этот период происходит формирование культурно-ценностных ориентаций духовно-нравственной основы личности ребёнка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс национально-культурной самоидентификации, осознания себя в окружающем мире [1].

О важности приобщения ребёнка к культуре своего народа написано много, поскольку обращение к наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живёшь. Поэтому детям необходимо знать и изучать культуру

© Кривицкая О. Н., Мальчихина В.А., Немцова Г. Д., 2018.

Репозиторий БарГУ

своего народа. Именно акцент на знание истории народа, его культуры поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов. Для дошкольника каждый день несёт с собой открытия, имеющие исключительную важность в формировании его личности: это и общение со взрослыми и детьми, и наблюдения за жизнью взрослых, явлениями природы. Большое значение имеет информация, которую дети получают из фильмов, книг, спектаклей и т. п. Патриотизм предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, ощущение связи со своим народом, с его языком, культурой, бытом и нравами [2].

Основная часть. Педагогами государственного учреждения образования «Ясли-сад № 475 г. Минска» накоплен определённый опыт работы по патриотическому воспитанию, ознакомлению детей дошкольного возраста с традиционной народной культурой. Вопрос патриотического воспитания рассматривается в трёх направлениях, доступных пониманию детей.

Первое направление «Малая Родина» включает следующие темы: «Семья», «Детский сад», «Моя улица», «Мой микрорайон», «Город, в котором я живу», «Моя страна — Республика Беларусь».

Второе направление «Историческое наследие» включает темы: «Традиционные виды деятельности белорусов», «Народные праздники», «Национальная кухня», «Национальная одежда», «Народное декоративно-прикладное творчество», «Фольклор».

Третье направление «Я Родиной своей горжусь» предусматривает рассмотрение таких тем, как: «Символика Республики Беларусь», «Защитники Отечества», «Человек-труженик», «Наши олимпийцы» [3]. Педагоги используют эффективные методы и приёмы работы с детьми в различных видах деятельности. Создаётся развивающая образовательная среда, стимулирующая проявление любознательности, познавательной активности. Педагоги продумывают формы сотрудничества с родителями, повышающие их заинтересованность в совместной деятельности.

В интерьере дошкольного учреждения используются предметы декоративно-прикладного искусства. Педагоги разрабатывают дидактические игры, обыгрывают предметы народного быта, национальной одежды, разнообразный материал для познавательной, творческой самостоятельной деятельности воспитанников. Цикл занятий включает в себя разностороннюю информацию по данной теме. Приоритетными остаются методы, способствующие стимулированию эмоционального отношения к национальным традициям (игровые методы); практические методы (моделирование, макетирование). Проводятся тематические праздники, развлечения; виртуальные экскурсии.

Одним из используемых методов формирования представлений у дошкольников была проектная деятельность, поскольку она является эффективным методом в достижении поставленных целей, которая объединяет стремления педагогов, детей и родителей. Работа над проектом включала в себя четыре этапа: целеполагание, разработка проекта, выполнение проекта, подведение итогов проекта. Выбор тематики проекта задавался в рамках учебной программы дошкольного образования [4, с. 16]. В практике работы государственного учреждения образования «Ясли-сад № 475 г. Минска» нашёл реализацию информационно-практико-ориентированный проект «Улицы моего города». Создавая свой проект, дети узнавали много интересного о своей улице, приобретали социальный опыт, приобщались к общечеловеческим ценностям. Заключительным этапом этой работы стало представление своего проекта каждым воспитанником. Проектная деятельность позволяет развивать познавательную активность дошкольника, самостоятельность, умение планировать, работать в коллективе.

С целью изучения представлений старших дошкольников о Родине, было проведено исследование, в котором приняло участие 72 воспитанника (36 мальчиков и 36 девочек) старшего дошкольного возраста. Детям предлагалось нарисовать рисунок на тему «Моя Родина — Беларусь». Далее проводился анализ рисунков: спектр выбранных цветов, сюжет рисунков, присутствие на рисунках символики белорусского государства (флаг Беларуси, сосна, зубр, аист, цветок льна, клевер, василёк), государственных и народных праздников, достопримечательностей города, страны.

В ходе исследования было выявлено, что наиболее часто использовались детьми голубой (синий), зелёный, жёлтый и красный цвета, что свидетельствует о позитивном восприятии мира, доминировании позитивных эмоций в переживаниях старших дошкольников. В среднем каждый ребёнок на рисунке использовал пять различных цветов. Реже всего детьми использовались такие цвета, как коричневый, оранжевый, розовый и фиолетовый.

В рисунках детей из символов белорусского государства присутствовали: флаг в 16,6% рисунков; деревья в 37,5%, аист — 19%; цветы (лён, василёк, клевер) — 29,2%. В сюжетах рисунков военный парад изображен на 6,9% рисунков, как и народные праздники (6,9%). Чаще дети рисуют сюжеты, связанные со своим домом, городом, транспортом. На рисунках дошкольники изображают эмоционально насыщенные для них моменты жизни. Например, посещение Мирского замка, Хатыни, парада Победы, то есть события, связанные с семьёй, с совместным времяпровождением, что ещё раз подчеркивает важность семейного воспитания. Именно семья является тем первым социальным институтом, где ребёнок овладевает традиционной для данного этноса культурой, включая обычаи и нравы. Как показывает анализ исследований по данной проблеме, в целом, для современных родителей характерен низкий уровень мотивации для формирования представлений о Родине у своих детей. Сами родители недостаточно информированы о белорусских народных праздниках, играх, редко совершают совместные с детьми экскурсии, недостаточно знакомят детей с произведениями белорусских писателей, художников. Поэтому привлечение родителей к участию в реализации проектов связанных с нравственно-патриотическим воспитанием детей требует от воспитателей тактичности. В целом можно сказать,

Репозиторий БарГУ

что у детей присутствует заинтересованное отношение к Родине, а, следовательно, в определённой мере развит и мотивационный компонент патриотизма.

Заключение. Практика работы учреждения показывает, что тема патриотического воспитания актуальна и злободневна. Воспитание доброго гражданина, любящего свою страну, начинается с любви к семье, малой Родине, осознания себя частью этой страны.

Список цитируемых источников

1. *Кокуева, Л. В.* Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста : дис. … канд. пед. Наук : 13.00.01, 13.00.07 / Л. В. Кокуева. — Ярославль, 2002 — 228 с.

2. *Котович, О. В.* Золотые правила народной культуры / О. В. Котович, И. И. Крук. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. —592 с.

3. *Красіла, А. І.* Мой край завецца Беларуссю / А. І. Красіла. — Мазыр : Белы Вецер, 2008.—160 с.

4. *Петрикевич, А. А.* Метод проектов в образовании дошкольников : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования/ А. А. Петрикевич. — Мозырь : Белый ветер, 2008. — 102 с.

УДК 373.2. 016: 620.9

А. В. Лещун

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

ФОРМИРОВАНИЕ БЕРЕЖЛИВОСТИ К ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ

Введение. Бережливость — это не только черта характера человека, но и манера его поведения, способ отношения к ценностям. Стремиться к бережливости — достойная цель, её достижение требует от каждой серьезной работы над собой [1]. С одной стороны, с вопросами экономии и бережливости ребёнок сталкивается в своей жизни достаточно рано: в семье дети постоянно вовлекаются в её экономическую деятельность, совместно с родителями экономя воду, свет, тепло в квартирах. С другой стороны, не следует полагаться на стихийное понимание ребёнком основ экономии и бережливости, так как данная работа требует дополнительных объяснений со стороны взрослого.

В настоящее время существует достаточно большое разнообразие форм, методов и средств, применяемых педагогическими работниками в процессе экологического, экономического воспитания дошкольников. Важное место среди них занимает использование художественных произведений о природе и их чтение. В исследованиях Н. А. Рыжовой [2; 3], А. А. Петрикевич [4] показано, что в процессе чтения экологических сказок могут решаться задачи формирования экологических представлений (о природных ресурсах, взаимосвязях, существующих в природе, потребностях объектов природы, их приспособлениях к условиям существования), а также задачи формирования экономного и бережливого отношения детей к природе.

Мы предположили, что использование экологической сказки может быть эффективным для формирования бережливого отношения к природным ресурсам у старших дошкольников только при условии специально разработанной методики. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что экологическая сказка осуществляет несколько функций:

– во-первых, выполняет информационную функцию, так как через содержание сказки у детей формируются природоведческие и экологические представления;

– во-вторых, затрагивает чувства детей, вызывает эмоции, делает экологическое содержание эмоционально окрашенным;

– в-третьих, побуждает детей к действиям, поступкам.

Основная часть. В работе с детьми дошкольного возраста педагогические работники используют два вида экологических сказок: авторские сказки и сказки, специально сочиненные самими педагогами. Среди авторских экологических сказок широко представлены произведения Г. Х. Андерсена, В. В. Бианки, Д. Н. Мамина-Сибиряка, К. Д. Ушинского, М. Л. Михайлова. Через содержание этих сказок у детей формируются разнообразные представления об отдельных видах животных и растениях, о взаимосвязях в природе, о потребностях объектов природы, об их приспособлениях к условиям существования. Однако авторских экологических сказок, которые могут дать достаточно представлений о природной среде, о природных ресурсах не так-то и много. Основную роль в этом процессе играют экологические сказки, составленные воспитателями дошкольного образования. Анализ содержания таких сказок, как «Нет места мусору», «История одной Капли», «Новые приключения Колобка», «Сказка про батарею» и других показал, что они в большей степени нацелены на решение задач формирования представлений о природных явлениях, о потребностях растений и животных, о круговороте воды в природе, о свойствах воды и так далее.

Также нами был определён уровень представлений у детей старшего дошкольного возраста об экономии и бережливости. Для выявления представлений об экономном и бережливом отношении к природным ресурсам с детьми была проведена беседа на тему «Экономия и бережливость». В ходе беседы детям задавались вопросы:

© Лещун А. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

«Знаешь ли ты, что значит “быть экономным”? Что можно экономить? Для чего людям необходимо электричество? Нужно ли экономить электричество? Как можно экономить электричество? Для чего людям нужна вода? Нужно ли экономить воду? Почему? Как можно экономить воду? Хорошо ли когда в доме тепло? Нужно ли экономить тепло? Почему? Как экономить тепло в доме? Хорошо ли быть бережливым? Почему? Какие ты знаешь сказки про бережное отношение к природе?». На констатирующем этапе исследования приняло участие 40 детей старшего дошкольного возраста (контрольная и экспериментальная группы). Анализ результатов показал, что 80% опрошенных детей считают, что экономить нужно, но не все понимают значение слова «экономить». Опрос показал низкий уровень представлений воспитанников старших групп детского сада, дети недостаточно осведомлены о том, как правильно экономить и беречь тепло, электричество и воду. В старших группах детского сада создана соответствующая развивающая среда. В группах имеются пособия по воспитанию экологической культуры воспитанников, обучению их правилам бережливости и экономии. С родителями воспитанников старших групп проводится определенная работа в данном направлении. В уголке для родителей присутствуют памятки и консультации по энерго- и ресурсосбережению. Регулярно проходят творческие выставки совместных работ детей и взрослых на тему экономии и бережливости. Было проведено анкетирование родителей воспитанников по теме «Энергосбережение и бережливость в вашей жизни». Среди опрошенных родителей 95% считают, что необходимо обучать детей основам энергосбережения, лишь 65% опрошенных знакомы с государственной программой по энергосбережению в Республике Беларусь.

Заключение. Таким образом, анализ методической литературы и опыта работы учреждений дошкольного образования показал, что экологические сказки в большей степени используются для формирования экологических представлений у воспитанников и реже направлены на решение задачи формирования бережливого отношения к природе. Такое одностороннее использование произведений, с нашей точки зрения, лишает ребёнка возможности осознать, почувствовать необходимость быть экономным и бережливым. Именно поэтому наше исследование нацелено на разработку содержания экологических сказок, и использование их в процессе формирование у детей старшего дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам.

Список цитируемых источников

1. *Смоленцева, А. А.* Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику : учеб.-метод. пособие / А. А. Смоленцева. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. — 172 с.
2. *Рыжова, Н. А.* Не просто сказки : экологические рассказы, сказки и предания / Н. А. Рыжова. — М., 2002. — 190 с.
3. *Рыжова, Н. А.* Сказки и экологическое образование / Н. А.Рыжова. // Вестник АсЭкО. — 1995. — Вып. 4(8). — С. 3—10.
4. *Петрыкевіч, А. А.* Выкарыстанне экалагічнай казкі ў падрыхтоўцы старшых дашкольнікаў да заняткаў-сустрэч з жывой прыродай / А. А. Петрыкевіч // Новые технологии воспитания и обучения дошкольников. — Могилёв, 1996. — С. 142—144.

УДК 159.923.2:|373.2.015.31:17.022.1

Л. В. Лохвицкая,
кандидат педагогических наук, доцент
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В БЕЛАРУСИ И НА УКРАИНЕ

Введение. Сегодняшние реалии состояния современного общества отчетливо дают понять о снижении уровня его нравственности. Это, прежде всего, отображается на подрастающем поколении, наших детях, воспитание которых определяет завтрашнее будущее. Особенно важно решать поднятую проблему с момента становления личности, то есть с дошкольного возраста. Период дошкольного детства характеризуется как такой возрастной этап, который является сенситивным в становлении различных сфер личности. Большое значение имеет процесс нравственного воспитания, обеспечивающий нравственное становление, формирование начального жизненного опыта на основе усвоения общепринятых нравственных норм и правил поведения.

Важность рассматриваемого вопроса проходит красной нитью в государственных документах, регулирующих образовательную систему как в Беларуси, так и на Украине. В частности, подчеркивается, что «целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности» [1, с. 4], а само «нравственное воспитание должно быть направленно на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям» [там же]. Продемонстрированное чётко отражено и в Базовом компоненте дошкольного образования (БКДО), как государственном стандарте дошкольного образования Украины, где указывается на «предоставлении приоритета социально-нравственному развитию личности» [2, с. 5] для повышения уровня приобретенных компетенций на момент поступления в школу. Таким образом, в дошкольном возрасте первостепенное значение в формировании личности имеет моральный аспект, который обеспечивается реализацией задач нравственного воспитания.

На основе проведённого компаративного анализа Государственного стандарта дошкольного образования в Украине (2012) и Учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь (2013) было установлено,

© Лохвицкая Л. В., 2018.

Репозиторий ВГПУ

что нравственному воспитанию отводится основополагающая роль во всех образовательных линиях инвариантной составляющей БКДО [2] и оно включено в образовательную область «Ребёнок и общество» учебного плана дошкольного образования [1], а в программе школьного курса трансформируется в направление «Нравственность». Обозначенное обуславливает *актуальность* поднятой проблемы и необходимость поиска эффективного его решения в обеих странах. Это даёт право утверждать, что нравственное воспитание должно осуществляться в различных видах детской деятельности, иметь место во всех формах организации детей, поскольку его невозможно проводить обособлено (отдельно от других процессов), это постоянная и непрерывная работа, а поэтому фактически объединенная с другими воспитательными воздействиями. Таким образом, нравственное воспитание в дошкольном детстве имеет ведущее значение, поскольку в этот период происходит становление личности, формирование её нравственных установок относительно самой себя, способности соответствующим образом влиять на условия жизнедеятельности, осознавать собственное «Я».

Научная новизна состоит в том, чтобы предложить инновационный взгляд на решение задач нравственного развития личности ребёнка в дошкольные годы. *Цель* — создание нового научно-методического «продукта» — программы нравственного воспитания дошкольников с акцентированием на психологических особенностях протекания этого процесса. Для этого были определены следующие ключевые моменты: место и содержание нравственного воспитания в нормативных документах в сфере дошкольного образования; теоретическое обоснование научной канвы исследуемого вопроса; мониторинг существующих практических разработок.

Основная часть. В белорусской психолого-педагогической мысли также имеется значительное количество работ, посвященных проблемам осуществления воспитательного процесса с детьми. Так, к примеру, В. Т. Кабуш (2008) ставит акценты на поиске инновационных подходов в воспитательной работе с учащимися, указывая, что в планировании её «должны быть задействованы как минимум три стороны: дети, педагоги, родители» [3].

Представители украинской научной школы, подчеркивая значение нравственного воспитания в становлении личности ребёнка, изучают проблему эффективных путей его усовершенствования. И. Д. Бех (2008), разработав личностно-ориентированную парадигму воспитания, выступает с позицией, что сегодня существует противоречие между растущими требованиями к нравственной воспитанности подрастающей личности и отсутствием оптимальных средств, необходимых для реализации этой цели. «Личность — это субъект свободного и нравственно-ответственного действия. На самом деле проблема заключается в том, как воспитывать», — пишет учёный [4, с. 832]. То есть подчеркивается необходимость базирования на психологических закономерностях воспитательного влияния, которые отражают реальные объективные процессы личностного развития воспитанника.

Эти положения были взяты в основу фундамента представленной далее программы нравственного воспитания дошкольников. Также был рассмотрен существующий арсенал практических пособий по данной тематике для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Проведённый элементарный поиск в Республике Беларусь засвидетельствовал наличие литературы: о развитии эмоциональной сферы дошкольников (О. Н. Жигалко, 2011) [5]; формировании поведения детей в социуме (Д. Н. Дубинина, 2012) [6]; становлении основ толерантности (Н. Е. Ефремчина, 2009) [7].

На сегодня в украинской системе дошкольного образования больше внимания уделялось «знаниецентрическим» аспектам, которые широко представлены, что также определило необходимость подготовки экспериментальных материалов.

Все изложенные выше научные положения, указанные потребности и трудности в решении поставленной проблемы послужили основанием для разработки *программы нравственного воспитания дошкольников* «Сокровищница нравственности» [8]. Её фундаментом является аксиома, что период дошкольного детства — это начальный этап становления личности, когда закладываются основы характера человека, его отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, усваиваются нравственные нормы поведения. Авторский замысел её создания состоит в том, что она направлена на формирование у детей нравственной осведомленности и нравственного самосознания, личностного «внутреннего» принятия плана действий и «наружного» его проявления через поступки и поведение, основанные на соблюдении норм и правил морали (конативно-действенный компонент нравственной воспитанности).

Специфика программы состоит в том, что она направлена на реализацию задач нравственного воспитания дошкольников, то есть является парциальной (тематической). Существенной особенностью является способ её изложения, состоящий в отходе от некоторой шаблонности и стереотипности, и предусматривающий акцентирование внимания не только на внешнем проявлении детьми нравственных норм, но и на внутренней составляющей процесс нравственного воспитания — *формировании нравственного самосознания, децентрализации* (исходящего от ребёнка нравственного отношения к другим). Это чётко прослеживается в названиях тематических модулей программы (представлены в схеме и описаны далее). Для программы «Сокровищница нравственности» характерной чертой является применение её синхронно (параллельно и одновременно) с реализацией других задач воспитательного процесса дошкольников, изложенных в различных действующих программах, которые внедряются в образовательную работу с детьми. Подача материала осуществлена с учётом многофакторных связей между разделами, он представлен в перекрёстном и параллельном виде (по горизонтали — по рубрикам, по вертикали — по разделам с усложнением).

Результат: программа построена на обосновании психологических особенностей и специфики развития детей дошкольного возраста для осуществления процесса нравственного воспитания и воздействия на становление личности в целом.

Репозиторий БГПУ

Заключение. Обобщая выше изложенный материал, можно сформулировать следующие выводы: во-первых, вопрос нравственного воспитания личности имеет место как первоочередная задача в государственных документах, регулирующих образование и в Беларуси, и на Украине; во-вторых, целенаправленное нравственное воспитание дошкольников (по предложенной программе «Сокровищница нравственности»), способствующее формированию нравственной воспитанности, даст возможность повысить уровень личностно-нравственного потенциала каждого ребёнка и улучшить систему дошкольного образования в целом, что соответствует социальным запросам современного общества.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск : НИО ; Аверсэв, 2013. — 416 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол. : А. М. Богуш, Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч та [ін.]. — К., 2012. — Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». — 30 с.
3. *Кабуш, В. Т.* Гуманистическое воспитание школьников. Человек : программно-методические рекомендации по воспитанию учащихся / В. Т. Кабуш // Творческая педагогика. — 2008. — № 1.— С. 61—78; № 2. — С. 64—71.
4. *Бех, І. Д.* Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
5. *Жигалко, О. Н.* Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста: практ. пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк.о образования / О. Н. Жигалко. — Мозырь : Белый Ветер, 2011. — 82 с.
6. *Дубініна, Д. М.* Свет вакол мяне : вучэб.-метад. дапам. для педагогаў установ дашкольнай адукацыі з беларус. мовай навучання / Д. М. Дубініна. — 2-е выд., пашыр. — Мн. : Нац. ін-т адукацыі, 2012. — 128 с.
7. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / сост. Н. Е. Ефремчина. — Мозырь : Белый Ветер, 2009. — 82 с.
8. *Лохвицька, Л. В.* Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л. В. Лохвицька. — Тернопіль : Мандрівець, 2014. — 128 с.

УДК 371.1

И. А. Лукайтене
Учреждение образования «Детский сад-ясли “Карусель”» Вильнюс, Литва

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НАСТОЛЬНЫХ ИГР

Введение. Настольные игры с давних пор популярны среди детей и взрослых. В них играли в Античном Риме и Древнем Китае и дети, и взрослые. Настольные игры — не просто развлечение. Каждая из них даёт важный опыт ребёнку-дошкольнику. Решение развивающих задач — то, на чём построены все игры. Настольная игра даёт неоценимую возможность взрослому проводить время со своим ребёнком. Психологи и педагоги сегодня утверждают, что именно настольная игра влияет на интеллектуальное и личностное развитие ребёнка. Прежде всего, ребёнок учится играть по правилам; считать и решать элементарные математические задачи; тренирует крупную и мелкую моторику, координацию движений; развивает логическое мышление и концентрацию внимания; тренирует память; развивает коммуникативные навыки и социализируется; учится делиться, ждать своей очереди, помогать другу.

Основная часть. Регулярное использование настольной игры в дошкольном возрасте не только улучшает академические достижения ребёнка, но и снимает стресс, помогает расслабиться и поднимает настроение. Сегодня малышам и их родителям есть из чего выбирать: компании по производству игрушек и книжные издательства предлагают настольные игры в широком ассортименте. Психологический аспект взаимоотношений в семье, в детском саду, очень важен, хотя и практически неизмерим. Лучший способ поддержания хорошего эмоционального климата в доме и в детском саду — постоянное и открытое общение. Настольные игры — одна из лучших форм взаимодействий с детьми. Воспитатель всегда находится рядом с ребёнком и готов прийти ему на помощь, виртуозно справляясь с этим. Предлагаем несколько вариантов настольных игр, которые широко используются в учреждении образования «Детский сад-ясли “Карусель”».

В настольной игре «Пчёлка-робот» первоочередной целью является развлечение, общение с друзьями или семьёй. Настольная игра является универсальной. Своим внешним видом она привлекает внимание детей, игровая деятельность организуется в группе детского сада. Игра учит детей умению играть в коллективе, составлять и решать простые задачи, обучает количественному счёту, развивает собранность и внимательность. К роботу-пчёлке прилагаются несколько готовых ковриков. Все последующие коврики, воспитатель имеет возможность изготовить самостоятельно или с помощью детей. Вариаций игры очень много, всё зависит от фантазии педагога и ребёнка. Правила игры очень просты: один ребёнок даёт инструкцию, указывая в каком направлении должна двигаться пчёлка, другой ребёнок, придерживаясь правил, выполняет задание.

Участие ребёнка в настольной игре «Дракон» способствует развитию мелкой и крупной моторики, закреплению представления детей о величине, форме, цвете предметов, формированию умениея работать и действовать коллективно. Изначально дети обговаривают сюжет игры, распределяют роли, обсуждают ход игры и конечный результат.

© Лукайтене И. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

Настольная игра «Freру» — онлайн-игра, планета игр для развития детей. Занимательные и развивающие игры проводят забавные существа на разных языках. Игра развивает память и внимание, обогащает словарный запас ребёнка, учит рассказывать и писать.

Настольная игра «Три-биты» тренирует визуальную память, кроме того, учит концентрироваться, развивает речь ребёнка, учит правильно строить предложение, соблюдать правила и формирует умение работать в коллективе. Игра расширяет активный словарный запас, она тренируют даже не память, а умение в ней правильно копаться и извлекать именно то, что нужно в данный конкретный момент. Ребёнок находит, среди предложенных ему карт, карту три-бит, называет и кладёт в центре стола. Все остальные игроки поочерёдно среди своих карт находят конкретную, определённого цвета, соответствующую уже имеющейся и названной карте три-бит. В результате, ребёнок должен построить правильное предложение. Иногда предложения получаются нелогичными и нелепыми, это делает игру более смешной и весёлой, к тому же помогает развить фантазию участников игры. Эта игра имеет разные уровни сложности.

Так сегодня выглядит наш подход к современной настольной детской игре. Наша цель не только подготовить ребёнка к школе, но и сформировать у него умение работать в коллективе, развивая у него лидерские качества, а также вызывать у ребёнка яркий эмоциональный отклик, делать впечатления более значимыми и незабываемыми, одновременно, идя в ногу с прогрессом. Настольная игра для дошкольника это возможность побыть с нами, взрослыми, с другом. Настольные игры очень хорошо помогают наладить общение с близкими людьми.

Заключение. Особенность и преимущество настольных игр состоит в том, что они совсем не требуют большого пространства, приносят огромную пользу детям, а так же помогают провести свободное время. Настольные игры развивают у детей память, внимательность, учат делиться, находить взаимопонимание с другими игроками, решать возникающие конфликты и не уходить от проблем. В дальнейшей жизни такое социальное воспитание возымеет своё действие, ведь дети будут обладать необходимыми навыками. Кроме того, именно настольные игры научат как детей, так и взрослых проигрывать, а также достойно принимать поражение. Любая из таких игр дарит не только интересное времяпрепровождение, азарт, яркие эмоции, но и общение, которое ценно и полезно для любого человека независимо от возраста. Особенно важно оно для детей, ведь только в контакте с окружающими происходит развитие каждого ребёнка. Живое непосредственное общение играет огромную роль при формировании личности.

Список цитируемых источников

1. Ikimokyklinio amžiaus kūrybiškumo ugdymas / авт.-сост. D. Trister Dodge, L. J. Colker, C. Heroman. — Vilnius : Presvika. — 2007.
2. Brėdikytė M. (2004). Žaidimo vaidmuo vaiko gyvenime// Žvirblių takas. Nr.4.
3. Coughlin P. A., Hansen K. A. ir kt. (1997). Į vaiką orientuotų grupių kūrimas. Knyga auklėtojai. — Vilnius: Lietus.
4. Tarasonienė A. (1993). Žaidimas — vaikų gyvenimo būdas ir pagrindinė veikla. Vaikų darželio programa Vėrinėlis. — Vilnius : Leidybos centras.
5. Monkevičienė O. (1995). Vėrinėlis, knyga auklėtojai. I dalis . — Vilnius : Leidybos centras.

УДК 373.2:78

Т. Ю. Мельникова

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНОДИЗАЙНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Введение. Поступление ребёнка в школу несёт с собой серьёзные испытания его адаптационным возможностям, так как новая деятельность объединяет два процесса: обучение и школьную социализацию. От того, насколько ребёнок приспособится к новой системе социальных условий, зависит его дальнейшее отношение к учебной деятельности, общение с педагогом и коллективом.

Именно использование фонодизайна в образовательном процессе стало системообразующим фактором воздействия на личность ребёнка, раскрывая, формируя его адаптационные возможности.

Основная часть. Вопросы адаптации человека к тем или иным условиям рассматривались различными авторами: как зарубежными, так и отечественными (З. Фрейд, К. Бюлер, Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Существует несколько подходов авторов к рассмотрению видов адаптации. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряков выделяют два вида адаптации: биологическую и психологическую [3]. Отечественный автор Ф. Б. Березин — три: психическая, социально-психическая и психофизиологическая. В. П. Бугров отмечает, что в течение всего первого года обучения длится период естественной адаптации. По его мнению, «процесс адаптации затрагивает несколько уровней, в том числе психофизиологический и социально-психологический» [2]. Э. М. Александровская считает, что установление положительных отношений с одноклассниками и доверительных с учителем является показателем успешной адаптации ребёнка к школе. «Интенсификация учебного процесса, введение в школьную практику педагогических инноваций ставит ряд проблем, разрешение которых необходимо в связи с охраной детского здоровья. Новые технологии обучения неизбежно влияют на нервно-эмоциональный статус ребёнка, что сопровождается повышением интеллектуальной нагрузки, требует более напряженной работы зрительного аппарата» [1]. Таким образом,

© Мельникова Т. Ю., 2018.

Репозиторий БГПУ

субъективным индикатором, отражающим удовлетворенность ребёнка пребыванием в школе, выступает его эмоциональное состояние. Э. М. Александровской [4] были выделены основные сферы жизнедеятельности ребенка в школе, приспособление к которым необходимо на данном возрастном этапе. К ним относятся: овладение навыками учебной деятельности; приобретение дружеских контактов с одноклассниками; установление доверительных отношений с учителем; формирование адекватного поведения.

Анализ многочисленных источников по вопросам использования *фонодизайна* (эстетического звукового обустройства образовательной среды ребёнка с учётом рода деятельности (учебная), коммуникации, психофизиологических и психических, социологических и пространственных факторов) во время адаптации позволили выделить такие направления, которые способствовали бы эффективному приспособлению человека к определённым условиям, иначе говоря — его удачной адаптации [5]. Поиски такого направления привели к выводу о том, что оно должно отражать особенности музыкального воспитания с некими элементами, сберегающими здоровье. Таким направлением и стало использование фоновой музыки, активно развивающейся на западе (Редфордский университет, университет в Майами США, университет в Израиле, Канаде, Швеции) и в России (Институт традиционной медицина и музыкотерапии).

Мы можем опереться на опыт таких авторов, как М. Р. Битянова, Ю. Шевченко, и включить в процесс обучения детей восприятие фоновой музыки определенной окраски; можно достичь результатов по устранению у них таких негативных эмоциональных состояний, как чувство страха и тревоги, и формирования положительных психоэмоциональных состояний. Наибольшие возможности в развитии образно-эмоциональной сферы, внедрению средств и способов адаптации представляет использование фонодизайна в режимных моментах.

Особое место занимает развитие коммуникативных способностей детей — комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. Целенаправленное развитие коммуникативных способностей особенно важно в младшем школьном возрасте, так как именно в это время происходит процесс формирования основных социально-нравственных качеств личности. В. Рюмин и Л. Назаров, описывая использование фонодизайна, подчёркивают её положительное влияние на формирование коммуникативных навыков у слушателей.

Коллективные формы прослушивания музыки способствуют вовлечению детей в общий творческий процесс, который основан на положительном взаимодействии всех участников, что способствует налаживанию устойчивых контактов между детьми, снимает отрицательное отношение друг к другу.

Эстетическое звуковое обустройство образовательной среды ребёнка, то есть, использование фонодизайна в образовательном процессе, с целью формирования адаптационного потенциала, в настоящее время используют следующие учреждения образования г. Минска и Минского района: «Ясли-сад № 100», «Ясли-сад № 425», «Средняя школа № 159», «Луговослободская средняя школа» и другие.

Для построения логической структуры мы обозначили несколько уровней, на которых осуществляется адаптация организма ребёнка к новым условиям и сопоставили их с возможностями фонодизайна (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Воздействие фонодизайна на адаптационный потенциал ребёнка

Вид адаптации ребёнка	Воздействие фонодизайна на организм	Функция фонодизайна	Авторы
Социально-психологическая адаптация — это активное и целенаправленное усвоение норм, правил, ценностей как общества в целом, так и конкретного, ближайшего социального окружения ребёнка	• Участвует в формировании духовного мира ребёнка, его мыслей и чувств, его представлений о действительности и отношения к ней; • воздействует на ребёнка через эстетический идеал;	Воспитательная	М. С. Каган, Ю. А. Лукин, М. Е. Марков
	• является средством межличностного и межкультурного общения и взаимообмена; • компенсируют дефицит общения и взаимопонимания;	Коммуникативная	В. Н. Холопова А. Н. Сохор
	• улучшение способности к общению, повышение контактности, преодоление явлений аутизма; • сплочение, объединение коллектива, улучшение их взаимоотношений	Социально-адаптационная	Н. А. Фудин, О. П. Тарканов
Дезадаптация-психическое состояние человека, при котором психосоциальный статус личности не соответствует новой социальной обстановке, что затрудняет или отменяет возможность приспособления	• Коррекционные возможности музыкального искусства в рамках специальной, педагогики, музыкальной психотерапии и дефектологии;	Коррекционная	Т. Ю. Алексеева, Н. В. Голубева, И. В. Гринёва, А. В. Доросинская
	• средство профилактики, лечения (в комплексе с другими средствами) заболеваний;	Фоново-лечебная, оздоровительная	В. М. Бехтерев
	• способен снять психологическое утомление, восстановить утраченные силы	Рекрационная	Т. Адорно

Использование фонодизайна ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ееёсамореализации; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; профилактику асоциального поведения; создание условий для самоопределения, творческой самореализации личности ребёнка, его интеграции в системе культуры; укрепление психического и физического здоровья ребёнка;

Репозиторий БарГУ

Роль фонодизайна в образовательном процессе заключается в создании условий для включения ребёнка в новые социальные формы общения; подготовке перехода от игровой к творческой, учебной деятельности; инвариантности и подготовке к любой системе школьного образования;

Заключение. Из всего вышеизложенного мы можем сделать заключение о том, что такие адаптационные проблемы детей, как коммуникативные затруднения, а также негативные психоэмоциональные состояния, можно уменьшить и даже устранить при помощи фонодизайна, который используется в регламентируемых видах деятельности и в режимных моментах в период социально-психологической адаптации ребёнка. Нам удалось спланировать работу по преемственности между дошкольными и школьными образовательными учреждениями так, чтобы овладение знаниями в школе не нарушало естественный ход развития ребёнка, максимально способствовало его продвижению [3, с. 163—171].

Список цитируемых источников

1. *Александровская, Э. М.* Социально-психологические критерии адаптации к школе. Школа и психологическое здоровье учащихся / Э. М. Александровская. — М. : Медицина, 1998. — 235 с.
2. *Бугров, В. Г.* Педагогическая профилактика психологической напряженности у первоклассников : канд. дис. … к.п.н. / В. Г. Бугров. — Челябинск, 2002. — 128 с.
3. *Мельникова Т. Ю.* Использование музыкальной среды как социально-психологического аспекта при адаптации ребёнка к школе. Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19—20 окт. 2017 г., г. Минск. — Минск : Изд. центр БГУ, 2017. — С. 163—171.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М. : Педагогика-пресс, 1996. — 440 с.
5. *Франтова Т. В.* Об одном парадоксе соотношения науки и методики в музыкознании : (на примере дисциплины «полифония») / Т. В. Франтова // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2012. — № 2.

УДК 373.2

Л. А. Мындыкану

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

ОПЫТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В программе социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016—2020 годы определены направления обеспечения устойчивого развития Республики Беларусь, где акцент сделан на сохранении и развитии культурного наследия, национально-культурной самобытности белорусского народа, белорусского языка. Особую значимость для Беларуси в этот период приобретает опережающий характер развития образования, нацеленность его на запросы и ценности будущей постиндустриальной цивилизации. Говорится, что в этой связи содержание и методики обучения должны быть направлены на развитие творческих качеств личности, её способностей к самостоятельным действиям и решениям, к непрерывному обновлению знаний. В целях ориентации дошкольного образования на реализацию направлений национальной стратегии, актуализируется проблема использования этнокультурных ресурсов в образовательном пространстве учреждения дошкольного образования. Мы полагаем, что, осознав сущность этнокультурного опыта, который более всего тяготеет к творческому поиску, можно содействовать творческому становлению личности как потенциалу в сохранении идентичности белорусского народа, национальных традиций. Н. А. Бердяев считал, что становление личности — это творческий, активный духовный процесс, который обязательно должен включать усвоение опыта своей национальной культуры [1].

Необходимо отметить, что творчество (творческая деятельность) основывается на познавательных способностях личности, так как творческие компоненты есть и в составе чувственных представлений, и в системе мыслительных образов и понятий.

Основная часть. Именно в старшем дошкольном возрасте создаётся перспектива для развития личностных качеств, определяемых духовно-нравственным потенциалом общества. Инкультурация детей в возрасте от 5 до 7 лет представляется процессом единства творчества и саморазвития и не сводится «к пассивной ассимиляции готовых знаний и умений, а предполагает активное воссоздание детской личностью усвоенных общественных способов преобразования действительности, нравственных и эстетических ценностей в процессе её деятельности, приобретающей при определённых условиях самостоятельный характер», что предопределяет результат формирования когнитивного, эмоционального и поведенческого сходства с членами данной культуры и отличие от членов других культур [2, с. 138]. Культура выступает носителем ценностей народа, отражающая его традиции, нравы, образ жизни многих поколений (Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, Т. С. Комарова, Д. С. Лихачёв, Е. Н. Шиянов). Введение ребёнка в этнокультуру путём развития и раскрытия его творческого потенциала — одно из перспективных направлений содержания дошкольного образования (Т. Алиева, Т. С. Комарова, В. Т. Кудрявцев, Р. М. Чумичева).

Обратившись к положениям диалектики, мы видим, что в мире существует универсальная взаимосвязь, взаимодействие предметов и явлений. Одни явления находятся в прямой, необходимой взаимосвязи, другие

© Мындыкану Л. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

связаны опосредованно. Сам предмет или явление внешнего мира оказывается совокупным результатом не просто действия, а взаимодействия всех внутренних и внешних факторов. К. Маркс в своих философских трудах доказал необходимость раскрытия любой вещи как части системы, в которые она входит, как совокупность всех её действительных отношений. Только тогда будет по-настоящему понята индивидуальность и неповторимость данного явления, когда будет выяснено, а что же в нём составляет общее с другими однородными явлениями и в каком направлении развивается вся система, к которой оно принадлежит. Следовательно, и человеческое общество представляет собой не просто сумму различных сфер общественной жизни, каждая из которых развивается по своим собственным законам, а единый, целостный общественный организм [3]. И действительно: этнос, нация — системы, культура — система, человек (ребёнок) — система.

Предпримем попытку раскрыть определённости предмета нашего исследования «формирование этнических представлений», чтобы понять его как опосредованный (обусловленный) «момент» системы через субстанциальную основу. Итак, этнос и этническая культура, этническая культура и образовательный процесс, образовательный процесс и этнические представления, этнические представления и этнокультурный творческий опыт субъекта (воспитанника) — во всех этих случаях мы имеем дело с тем, что составляет сущностное единство (в контексте нашего исследования), в котором первое как система определяет второе и, соответственно, закономерности системы выступают «мерой» по отношению к её компонентам («моментами»).

Следует также отметить, что понятие «этнические представления» не является абсолютно новым понятием, однако в педагогике оно пока не нашло еще должного отражения. В связи с этим, цель нашего исследования состояла в том, чтобы найти для них обоснованную нишу в рамках образовательного процесса учреждения дошкольного образования, определить наиболее рациональные пути их формирования, которые одновременно способствовали бы и развитию творческого потенциала воспитанников.

Процесс формирования этнических представлений нам представляется в двух состояниях: статическом, как структурная система, указывающая, какие компоненты содержит система в данный временной промежуток; динамическом, подразумевающий процесс изменения этнических представлений, которые под влиянием внешних и внутренних факторов на пути своего формирования расширяются, изменяются с течением взросления ребёнка. Так как нами в работе рассмотрен период старшего дошкольного возраста от 5 до 6 лет как психологически обоснованный оптимальный этап процесса формирования этнических представлений, динамическая модель как дальнейшая перспектива данного процесса, является более сложной, чем статическая. Здесь подвержены дальнейшему изменению цели, содержание, объём, направления пересечения с другими компонентами, выражающие разнообразие состояний, отношений и связей, изменяющихся по мере перехода ребёнка на следующий возрастной этап. Поэтому не менее важны количественные и качественные характеристики представленных компонент модели на каждой образовательной ступени.

В рамках нашего исследования рассмотрим составляющие «моменты» системы, необходимые для её функционирования. К ним относятся: когнитивная составляющая, включающая систему представлений, относящихся к этнической действительности (антропологических, географических, культурно-исторических (и национальный характер); эмоционально-ценностная составляющая, которая выступает в двуединстве: как создание эмоционально значимой ситуации для ребёнка в процессе образовательной работы, и как установка на формирование позитивных эмоционально-ценностных отношений к этнокультурному пространству; деятельностная составляющая, предполагающая перенос и проживание присвоенных представлений в специфичных видах детской деятельности. Далее, как результат — приобретение в творческой деятельности с предметами действительности собственного опыта, представляющего самодостаточную ценность для личности ребёнка, так как интегрированы собственные представления, чувства и собственная творческая деятельность (опытно-творческая компонента).

Раскрывая сущность опыта творческой деятельности, необходимо указать на то, что условием накопления опыта творческой деятельности в процессе формирования этнических представлений, по нашему мнению, выступает активизация тех показателей, которые составляют структуру данного опыта у воспитанников. А именно: перенос представлений (знаний) и умений в новую ситуацию (то есть, использование присвоенных представлений, умений для решения проблемы); видение возможных способов решения проблемы; построение нового способа решения. И одним из условий активизации творческой деятельности является ситуативно обусловленный поиск, организованный педагогом искусственно, с помощью сконструированных ситуативных задач, ориентированных по своему содержанию на сформированные, уже имеющиеся представления. В решении ситуативных задачах предусмотрено обеспечение сочетания условий для формирования компонентов этнических представлений (антропологических, географических, культурно-исторических, национальный характер), а опыт творческой деятельности является определенным результатом решения ситуативных задач. Учитывая сказанное, под опытом творческой деятельности будем понимать результат целенаправленного процесса решения ситуативных задачах, побуждающих к самостоятельному поиску способов разрешения проблемы, где предметом является преобразование объекта, а результатом (продуктом) деятельности является не только применение уже известных ребёнку представлений, умений и навыков, но и освоение нового набора (системы) умений и представлений. Каждый тип ситуативной задачи, в свою очередь, представляет собой ту модель «жизненной (практической) ситуации», которая конструируется в соответствии с целью обучения.

Заключение. Опыт творческой деятельности служит центральной компонентой процесса формирования этнических представлений, который задает культуросообразное пространство, что обеспечивает ребёнку

Репозиторий БарГУ

интеграцию в этническую культуру путём её творческого переосмысления и специфическим образом обогащения. В целях повышения эффективности процесса формирования этнических представлений, необходимо обеспечить педагогические условия, каждое из которых представляет собой существенный компонент образовательного процесса: создание в учреждении дошкольного образования этнокультурного образовательного пространства; разработка и реализация комплекса занятий этнологической направленности, представляющего собой иерархически взаимосвязанные блоки: антропологический (и национальный характер), географический, культурно-исторический; ориентация деятельности детей на проявление познавательной, творческой активности в решении ситуативных задач; повышение этнокультурной компетентности педагогов учреждения дошкольного образования и родителей воспитанников.

Список цитируемых источников

1. *Бердяев, Н. А*. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Н. А. Бердяев. — М. : [б.и.], 1994. — Т. 1. — 512 с.
2. *Запорожец, А. В.* Психология детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. — М. : Просвещение, 1965. — 295 с.
3. *Кузьмин, В. П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. / В.П. Кузьмин. — 3-е изд., доп. — М. : Политиздат, 1986. — 399 с.

УДК 37.018.26

Е. М. Плескацевич

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 7 г. Ганцевичи», Ганцевичи

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

Введение. Семья и детский сад составляют основную социокультурную среду для ребёнка-дошкольника, где осуществляется его социализация в сензитивный период развития. Именно поэтому новые тенденции в совершенствовании современной системы образования с учётом личностно-ориентированного подхода повышают требования к вопросам взаимодействия педагогов с родителями как важнейшего условия воспитания счастливых и здоровых детей. В настоящее время эта проблема стала особо актуальной из-за подмены живого человеческого общения в семье зависимостью от компьютера и телевидения. Опыт педагогической деятельности указывает на низкую психолого-педагогическую культуру родителей, неумение строить детско-родительские отношения, снижение ответственности за воспитание детей, твёрдую уверенность в том, что обучать и воспитывать их ребёнка – это обязанность детского сада, а затем – школы.

В связи с этим основополагающим моментом педагогической деятельности становится переход на качественно новое содержание взаимодействия с родителями воспитанников, изменение его стиля и форм на основе открытой модели учреждения дошкольного образования, выработку общей стратегии сотрудничества в интересах ребёнка.

Цель нашего исследования — сформировать активную родительскую позицию по выработке общей стратегии действий, направленных на создание благоприятного образовательного пространства для ребёнка посредством внедрения в практику работы интерактивных форм сотрудничества.

Основная часть. Для успешного взаимодействия с родителями воспитанников необходимо, прежде всего, хорошо узнать семьи, чтобы ориентироваться в их проблемах, интересах, нуждах и, соответственно, грамотно организовать работу. С этой целью можно использовать небольшие по длительности беседы («минутки доверительного общения»). Благодаря им уточняются анкетные данные и аналитические сведения, личностные особенности ребёнка, характер его поведения, стиль общения [1].

Эффективным является метод родительских сочинений «Мой ребёнок», который помогает определить, какую роль в жизни родителей играет их малыш, каково отношение к нему. Стиль взаимоотношения детей с членами их семей можно выявить через тестирование, наблюдение. Посещение семей позволяет ознакомиться с условиями воспитания детей группы, укладом жизни каждой семьи, а главное – сделать своевременные выводы о наличии или отсутствии семейного неблагополучия и выборе путей оказания необходимой помощи.

Аналитическая деятельность по изучению семьи будет недостаточно полной без выявления отношения родителей к учреждению дошкольного образования [2]. Здесь помогают традиционные методы: анкетирование и индивидуальные беседы, а также нетрадиционный метод «забор предложений», который проводится анонимно.

Важнейшим звеном в целостной системе создания партнёрских взаимоотношений педагогов и родителей в интересах ребёнка является единое образовательное пространство для него в условиях учреждения дошкольного образования и семьи, отвечающее реальным тенденциям времени, стимулирующее творческий поиск воспитанника, его самостоятельность, любознательность.

С целью активного участия родителей в образовательном процессе важно привлечь их к организации развивающей среды группы, а затем дома. Для этого целесообразно организовать ряд обучающих мероприятий: практикум «Всё для наших детей», выставку «Игрушка своими руками», методический урок «Создаём детский уголок», фоторепортаж «Во что играют наши дети». Итогом работы в данном направлении может стать презентация

© Плескацевич Е. М., 12018.

Репозиторий ВарГУ

образовательного пространства, созданного в группе и в домашних условиях. Важным звеном продуктивного взаимодействия с родителями является повышение их педагогической компетентности в вопросах воспитания и образования детей дошкольного возраста, которая включает в себя определённый объём психологических, педагогических, медицинских знаний. Для этого используются различные способы их пополнения: самообразование через средства массовой информации, работа с литературой, общение с другими родителями, а также наглядная информация в родительских уголках, которая включает в себя: папки-передвижки «Неболейка», «Здоровейка», «По Совету всему свету»; семейные и групповые альбомы «Наша дружная семейка», «Наша жизнь день за днём»; библиотеку-передвижку; фотоколлаж «Планета детства», «В кругу семьи»; фотовыставки «Моя любимая мамочка»; копилку Добрых дел.

Форма работы через родительские уголки является традиционной. Для того, чтобы она была действенной, помогла активизировать родителей, используются рубрики: «Чем и как занять ребёнка дома», «Спрашивали — отвечаем», «Говорят дети», «Вырастай-ка», «Благодарим», «Поиграем», «От всей души», «Обратите внимание», в которых помещается практический материал, дающий возможность понять, чем занимается ребёнок в детском саду, конкретные игры, в которые можно поиграть, советы, задания.

Удачной находкой для согласования работы педагогов и родителей станет «Информационная корзина», благодаря которой каждый родитель в удобное для него время может внести предложения, замечания, заявки, просьбы, которые его беспокоят. Это даёт возможность родителям получить не только квалифицированную помощь специалистов по волнующим их вопросам, но и развиваться вместе с детьми, повышать свою педагогическую компетентность, чувствовать себя полноценным партнёром образовательного процесса.

После изучения психолого-педагогической компетентности родителей и, исходя из их запросов, определяется тематика консультаций для родителей, касающихся здоровья детей, организации распорядка дня в семье, организация досуга ребёнка.

Эффективной школой просвещения родителей являются родительские собрания, где можно расширить педагогический кругозор родителей, стимулировать их желание стать активными участниками образовательного процесса. Целесообразно начинать встречу с игр на раскрепощение и активизацию родителей, используя такие игры как «Солнышко», «Я — подарок для человечества», «Комплименты», «Дрозды» и др. [3].

Для придания значимости и усиления заинтересованности родителей к проблеме воспитания и обучения детей на собрание приглашаются представители администрации и другие специалисты, работающие в учреждении. Чтобы общение носило неформальный, доброжелательный характер, чтобы родители на собрании были активными участниками и партнёрами в обсуждении проблемы, организовывается работа в подгруппах, где решаются и обыгрываются педагогические ситуации, выдвигаются предложения по преодолению трудностей в реализации планов развития ребёнка. В завершении собрания проводится рефлексия, чтобы выявить отношения родителей к встрече, используются такие игровые упражнения, как «Мишень», «Открытый микрофон», «Выбери картинку», «Чудо-дерево».

Действенной формой выявления динамики развития ребёнка является систематическое проведение открытых занятий в присутствии членов семьи. На таких занятиях родители имеют возможность ознакомиться с педагогическими технологиями воспитания и обучения детей, понаблюдать за своим ребёнком «со стороны», отметить его успехи не на словах, а на деле, дать оценку имеющимся трудностям.

Потребность родителей в знаниях реализуются и через другие формы работы: встреча за круглым столом, устный журнал, педагогическая гостиная, деловая игра, дискуссионный клуб, школа мудрых родителей, семейный университет и др. [4].

Под девизом «Вместе весело шагать» строится сотрудничество с родителями по организации совместных мероприятий, досугов, развлечений и праздников. Данная форма является очень эффективной, так как за время подготовки возникает много возможностей для общения детей, родителей и педагогов. А предварительная работа создаёт атмосферу для творчества, проявления активности. Общие дела и интересы ещё больше сплачивают семьи и детский сад. Доброй традицией может стать проведение праздников «Мой День рождения», «Мамочка любимая моя», «Я и моя семья», «Праздник осени»; спортивного праздника «Мы сильные, мы дружные»; выставок «Руки мамы, руки папы и мои ручонки», «Осенний серпантин», «Сказка своими руками», «Дню матери посвящается»; благотворительных акций «Доброе сердце», «Остров милосердия», «Твори добро», а также трудовых десантов «Возле нашего крыльца мы посадим деревца», «Наш уютный двор», «Пернатые друзья». Данные формы и методы установления партнерских взаимоотношений с семьёй позволяют повысить гражданскую ответственность родителей, осознать значимость семьи и семейных ценностей, овладеть практическими навыками взаимодействия с детьми, сотрудничества с социумом в интересах их семьи и ребёнка.

Заключение. Всестороннее изучение особенностей каждой семьи, её потребностей в педагогическом просвещении даёт возможность подобрать рациональные пути и методы оказания родителям помощи в повышении психолого-педагогической грамотности. Полученные знания о значимости создания единого образовательного пространства в детском саду и дома могут послужить стимулом для включения родителей в совершенствование предметно-развивающей среды в домашних условиях, что является предпосылкой и благоприятным условием для повышения качества образовательного процесса, его непрерывности. Грамотный подход родителей к организации игрового пространства позволяет сформировать у малышей устойчивый интерес к различным видам деятельности. Практическая значимость опыта состоит в возможности его применения в деятельности воспитателей дошкольного образования, педагогов-психологов, родителей. Он интересен тем, что в основе сотрудничества с семьёй лежит личностно-ориентированный подход.

Репозиторий БарГУ

Список цитируемых источников

1. *Гуз, А. А.* Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / А. А. Гуз. — Мозырь : Белый Ветер, 2007. — 191 с.
2. *Ксёнда, О. Г.* Организация сотрудничества детского сада и семьи : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / О. Г. Ксёнда. — Мозырь : Белый Ветер, 2006. — 92 с.
3. *Елисеева, Т. П.* Детский сад и семья : современные формы взаимодействия / Т. П. Елисеева. — Минск : Лексис, 2004. — 68 с.
4. *Носова, Е. А.* Семья и детский сад : педагогическое образование родителей : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Е. А. Носова, Т. Ю. Швецова. — Минск : НИО, 2008. — 68 с.

УДК 373.2

Н. И. Полойко
Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский р-н

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе всё больше внимания уделяется практической поисково-исследовательской деятельности, так как развитие и активность мышления обнаруживаются лишь там, где есть возможность и потребность преобразовать способ практического действия и его предмет в соответствии с содержанием знания [1].

Путей развития познавательных интересов много, но исследовательская деятельность является одной из самых эффективных в дошкольном возрасте. Несмотря на то, что вопросы изучения исследовательской деятельности хорошо изучены в отечественной педагогике, возникает ряд вопросов. Как научить ребёнка дошкольного возраста видеть проблемы, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, наблюдать, экспериментировать, делать умозаключения и выводы, давать определение понятиям. Для этого необходим подбор, адаптация и апробация исследовательской работы с детьми старшего дошкольного возраста. Цель работы: разработать и апробировать исследовательские проекты, направленные на формирование познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования. Задачи:

1. Изучить и проанализировать методическую литературу и педагогический опыт по вопросам исследовательской деятельности в старшем дошкольном возрасте.
2. Определить, разработать и реализовать исследовательский проект, для формирования познавательных интересов старших дошкольников.
3. Проанализировать результаты работы и определить эффективность использования исследовательской деятельности в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Познавательная практическая деятельность подразумевает под собой работу воспитателя дошкольного образования и детей, направленную на решение познавательных задач, возникающих в образовательной деятельности [2]. Этапы исследовательской деятельности по формированию познавательных интересов старших дошкольников: подготовительный, основной и заключительный.

Для того чтобы ребёнок мог экспериментировать с предметами в любое время, пополнили Центр экспериментирования, разработали картотеку опытов и экспериментов. Центр экспериментирования представлен разнообразным оборудованием, и включает: различные ёмкости, мерные ложки, ситечки, воронки разного размера, перчатки, резиновые игрушки разного размера, пластиковые, резиновые трубки, весы, песочные часы, фонарик, свечи, лупы, магниты и многое другое. При этом в работе с детьми отдаётся предпочтение изделиям, сделанным своими руками. В частности, к ним относятся макеты «Лес», «Дикие животные», «Космос», «Сезонное дерево», карточки-схемы, отражающие правила безопасности при проведении опытов, экспериментов, запрещающие экологические знаки и другие. Следует отметить, что все эксперименты и опыты проводятся только с воспитателем либо при его присутствии.

Познавательная практическая деятельность построена с учётом интересов детей, запросов каждого ребёнка в группе. Так, в ходе бесед, рассматривания иллюстративных материалов, наблюдений сначала были определены интересы старших дошкольников. Их интересовали разные темы: «Почему спит зимой медведь в берлоге?», «Почему вода прозрачная?», «Почему мы часто убираем в группе, в доме?». В связи с этим для обогащения представлений детей об окружающем мире используются познавательные рассказы, сказки: «Чудесная кладовая», «Кто как зимует», «Каким бывает снег?», «Сказка о капельке». Для формирования у детей умений правильно задавать вопросы, давать ответы на них, высказывать свою точку зрения, рассуждать были проведены эвристические беседы познавательного характера на такие темы, как: «Эти удивительные одуванчики», «От семечка к яблочку», «Как узнать весну?».

Кроме этого в работе с детьми широко используются дидактические игры: «Вам посылка», «Когда это бывает?», «Подумай и скажи», «Закончи предложение» и другие; настольные печатные игры, такие как: «Поры года», «Путешествие в лес», «Части суток»; методические пособия, такие как: «Лес», «Птицы», «Деревья» (лэпбуки). При их помощи познавательная практическая деятельность становится интересной, эмоциональной, занимательной.

© Полойко Н. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

В процессе наблюдений за работой помощника воспитателя в группе, родителей дома в наведении порядка, детей заинтересовал вопрос о том, что такое пыль, как она появляется и как с ней бороться. На этой основе всё то, что его интересовало детей более подробно изучалось в условиях реализации исследовательского проекта. Сначала продумали тему совместной исследовательской работы — «Пыль. Что это?». Совместно с детьми выявить её актуальность, цель, гипотезу. Далее вместе с родителями было разработано содержание исследовательской работы и составлен план-схема её проведения. Потом начался сбор и изучение материала. На первом этапе осуществления исследовательского проекта определили сущность слова «пыль» и узнали, что это маленькие, сухие частицы, которые летают в воздухе или скапливаются на поверхности предметов. Учитывая проявленный познавательный интерес детей к маленьким частицам, провели опыты чтобы всё про них узнать. Экспериментальная деятельность включала следующие действия: вначале рассмотрели чистое стекло, обрамлённое рамкой, затем — под микроскопом, но ничего не увидели. Потом оставили его лежать на подоконнике два дня, рассмотрев, обнаружили, что оно стало серым. Используя микроскоп, увидели на стекле частички пыли и сделали вывод о том, что частички пыли очень маленькие и их можно увидеть только с помощью специального прибора. Второй этап был направлен на определение безопасности пыли для здоровья человека. Дети задавали вопросы по этому поводу родителям, друзьям, воспитателям, медицинской сестре в учреждении дошкольного образования. В процессе беседы с медицинской сестрой узнали, что пыль не безопасна и может вызвать ряд заболеваний. На этой основе у детей появился вопрос о частоте появления пыли и способах борьбы с ней. В домашних условиях совместно с родителями были проведены опыты, в ходе которых дети узнали, что пыль быстро появляется в таких местах, где мы её не видим. При этом родители рассказали детям о способах борьбы с пылью, а нами был разработан буклет «Как бороться с пылью?». На заключительном этапе результаты исследовательской работы нами были оформлены в виде презентации, так как в процессе проведения опытов мы оказывали необходимую помощь в подборе литературы, наглядного материала, делали выводы, умозаключения, обобщения. Впоследствии мы с детьми выступили на районном этапе конкурса исследовательских работ детей дошкольного возраста «Я — исследователь», где заняли первое место, а на областном этапе конкурса — третье место.

Следует отметить, что большой познавательный интерес к исследовательской деятельности был проявлен не только у детей, но и их родителей. Они ответственно отнеслись к исследовательской работе своих детей, помогали им во всём: изучать материал, проводить дома эксперименты, опыты, делать выводы, умозаключения. Трудностей по изучению материала у детей не было, потому что педагогические работники учреждения дошкольного образования тесно взаимодействовали с семьёй. В частности, оказывалась помощь в условиях учреждения дошкольного образования по изучению материала, а родители — дома.

В процессе этой деятельности нами были разработаны для воспитателей дошкольного образования консультации на темы: «Как организовать уголок экспериментальной деятельности для детей старшего дошкольного возраста», «Памятка для воспитателей при проведении опытов», «Планирование работы с детьми старшего дошкольного возраста по экспериментальной деятельности», «Оформление и содержание уголка экспериментирования в старшей группе».

Заключение. Таким образом, актуализация исследовательской деятельности в работе с детьми старшего дошкольного возраста способствует: развитию как познавательных интересов, так и творческой деятельности; проявлению самостоятельности в поиске, открытии и усвоении нового; расширению объёма представлений, полученных в ходе образовательного процесса, и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам.

Список цитируемых источников

1. Вучэбная праграма дашкольнай адукацыі. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2013. — 416 с.
2. *Никашина, Г. А.* Интеллектуально-творческое развитие детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с белорусским и русским языками обучения / Г. А. Никашина. — Минск : Нац. ин-т образования, 2014. — 167 с.

УДК373.2.016

Н. В. Пралыгіна

Дзяржўная установа адукацыі «Мінскі гарадскі педагагічны каледж», Мінск

АРГАНІЗАЦЫЯ РАБОТЫ ПА РАЗВІЦЦЮ БЕЛАРУСКАГА МАЎЛЕННЯ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ Ў РОЗНЫХ ВІДАХ ДЗЕЙНАСЦІ ВА ЎМОВАХ ЎСТАНОВЫ ДАШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ

Уводзіны. Менавіта зараз, у сітуацыі блізкароднаснага білінгвізму, праблеме фарміравання ў дзяцей дашкольнага ўзросту ўстойлівай цікавасці і станоўчых адносін да беларускай мовы надаецца значная ўвага як навукоўцамі, так і педагогамі-практыкамі. Адным са шляхоў удасканалення адукацыйнага працэсу ў дашкольнай установе па дадзенаму накірунку з'яўляецца рэалізацыя сістэмнага падыходу да арганізацыі работы па развіццю маўлення і культуры маўленчых зносін у розных відах дзейнасці. Значную ролю ў вырашэнні задач вучэбнай праграмы адукацыйнай вобласці «Развіццё маўлення і культура маўленчых зносін» адыгрывае актыўнае выкарыстанне ў рабоце з дзецьмі твораў вуснай народнай творчасці. Беларускі народны фальклор — адзін з

© Пралыгіна Н. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

найбольш эфектыўных сродкаў навучання рускамоўных дзяцей першапачатковым навыкам разумення беларускай мовы, узнаўлення пачутага, далучэння да беларускай культуры і нацыянальных традыцый.

Асноўная частка. Сутнасцю педагагічнай дзейнасці з'ўляецца сістэма пакрокавай арганізацыі мерапрыемстваў, якія праводзяцца ў адпаведнасці з пастаўленнымі мэтамі і задачамі, накіраванымі на работу з дзецьмі, з педагогамі, супрацоўніцтва з бацькамі. У аснове дзейнасці пакладзены прынцыпы комплекснасці і інтэграцыі. Адпаведна ім адукацыйны працэс разглядаецца як адзіная цэласная сістэма, у якой выкарыстоўваюцца розныя формы работы з усімі суб'ектамі адукацыйнага працэсу і якая дазваляе забяспечваць мэтанакіраванае ўзаемадзеянне педагогаў дашкольнай установы, сям'і і соцыум. Дадзеная сістэма ствараецца на аснове аналіза існуючых умоў у дашкольнай установе, на аналізе вынікаў дыягнастычнага даследвання развіцця беларускага маўлення і пазнання навакольнага асяроддзя ў дзяцей дашкольнага ўзросту, на высновах анкетавання педагогаў і бацькоў.

Павысіць узровень сфарміраванасці камунікатыўных якасцей маўленчай дзейнасці дзяцей дашкольнага ўзросту падчас розных відаў дзейнасці дапаможа добра наладжаная сістэма мерапрыемстваў, у аснове якой пакладзены прынцып комплекснасці і інтэграцыі, праз практыка-арыентаваныя метады, улічваючы асноўныя накірункі: работа з дзецьмі, педагогамі, супрацоўніцтва з бацькамі, узаемадзеянне з соцыўмам. Комплексны і інтэграваны характар работы педагагічнага калектыва робіць працэс мэтанакіраваным і сістэмным і дазваляе дасягнуць пастаўленай мэты: павысіць якасць адукацыйнага працэсу развіцця маўлення і фарміравання камунікатыўных якасцей маўленчай дзейнасці ў дзяцей дашкольнага ўзросту.

Алгарытм арганізацыі дзейнасці складаецца з трох этапаў, кожны з якіх мае сваю мэту, змест і чакаемы вынік. Змест дзейнасці рэалізуецца ў адпаведнасці з асноўнымі прынцыпамі сістэмнага падыходу: паслядоўнасці, пераемнасці, узаемасувязі. Першапачаткова важна накіраваць дзейнасць на стварэнне комплекса ўмоў: арганізацыйных, інфармацыйна-метадычных, кадравых, матывацыйна-псіхалагічных, якія забяспечаць якасць дзейнасці.

Адкрыццё ў дашкольнай установе міні-музея «Беларуская хатка» — адна са значных умоў дадзенай сістэмы. Сумесная дзейнасць педагогаў і бацькоў па збору экспанатаў ў міні-музей «Беларуская хатка», афармленне пашпарта музея, распрацаванне матэрыялу для работы з дзецьмі (гутарак, экскурсій, заняткаў) пашырае і ўдасканальвае магчымасці арганізацыі адукацыйнага працэсу.

Інфармацыйна-метадычны кабінет — скарбонка сістэматызаванага па раздзелах «Дзіця і грамадства», «Развіццё маўлення і культура маўленчых зносін» практычнага матэрыялу з выкарыстаннем твораў вуснай народнай творчасці. У ім арганізуюцца выставы метадычных дапаможнікаў, размяшчаецца каталог метадычнай літаратуры і перыядычных выданняў, матэрыял для самаадукацыі педагогаў.

Метадычнае суправаджэнне дзейнасці педагагічных работнікаў на дадзеным этапе дазваляе: стварыць ўмовы па арганізацыі пазнавальнай дзейнасці дзяцей, па авалоданні даступным аб'ёмам ведаў, па фарміраванні ў іх эмацыянальна станоўчых адносін да заняткаў такога роду; падабраць аб'екты, пра якія варта расказаць дзецям , улічваючы іх узроставыя асаблівасці; вызначыць аб'ём і змест ведаў, якімі неабходна авалодаць кожнаму выхаванцу групы ў адпаведнасці з адукацыйнымі стандартамі; размеркаваць пазнавальны матэрыял такім чынам, каб дзеці на працягу ўсяго года засвойвалі веды паступова, у пэўнай сістэме, складці перспектыўна-тэматычны план.

Створаныя ўмовы з'яўляюцца базавай асновай для распрацоўкі канспектаў заняткаў, сцэнарыяў свят, забаў, тэматычных тыдняў, з актыўным уключэннем твораў вуснай народнай творчасці ў змест розных форм работы з дзецьмі, арганізацыі розных відаў дзіцячай дзейнасці на працягу беларускамоўнага дня, арганізацыі сумеснай дзейнасці дзіцячага сада, сям'і, соцыума.

Улічваючы, што дашкольны ўзрост — спрыяльны перыяд у жыцці дзіцяці, калі фарміруецца цікавасць і патрэба да ведаў, а вядучым відам дзейнасці з'яўляецца гульня, адукацыйны працэс па развіццю маўлення дзяцей носіць гульнёвы характар з апорай на творы вуснай народнай творчасці і дзіцячай мастацкай літаратуры.

Галоўная мэта работы з дзецьмі — развіццё маўлення і культуру маўленчых зносін; выхаванне пачуцця гонару і павагі за сваю Радзіму, за свой народ, яго мову, гісторыю, культуру.

Практыка паказвае, што выніковасць заняткаў па развіцці маўлення і культуры маўленчых зносін вызначаецца своеасаблівай структурай. Змест дадзенай структуры складаеца з эфектыўных метадаў і прыёмаў работы: сюрпрызны момант, разгляд карцін, праслухоўванне верша, запрашэнне ў падарожжа, праблемная сітуацыя, гульнявыя прыёмы («пытаю — адказвай», «закрый вочы і ўяві», «зазірні ў канверт», «складзі з частак» і г.д.); творчыя заданні («намалюй і раскажы, што ўявіў», «прыдумай сам», «упрыгож словам»), віктарыны, выкарыстанне прыказак, прымавак для разважання па іх змесце, малых форм беларускага народнага фальклора для арганізацыі дынамічнай хвілінкі, замацавання правільнага вымаўлення слоў; праслухоўванне музычных твораў. Загадкі як форма фальклорнай творчасці дапамагаюць увесці дзяцей у навакольны свет, развіць фантазію, прымушаюць думаць. Вершы садзейнічаюць стварэнню атмасферы шчырасці, даверу ў гутарках пра маці, прыроду, Радзіму. Выкарыстанне на занятках метада «дзевяціэкранка» дазваляе актывізаваць моўную дзейнасць і развіваць лагічнае мысленне. Творчыя хатнія заданні («спытай у бабулі», «схадзі на экскурсію», «прачытайце разам з бацькамі і вывучы»), таямнічае паведамленне пра тэму наступнага занятка зацікавіць дзяцей, заахвоціць працягнуць дзейнасць.

Заняткі ў форме гульнявых праблемна-павучальных сітуацый ператвараюць дзяцей у настаўнікаў, што дазваляе кожнаму дзіцяці развіваць камунікатыўныя здольнасці, актывізаваць мову, праявіць сябе ў дзейнасці.

Форма падарожжа з выкарыстаннем бінокляў, фотаапаратаў заахвоціць дзяцей да адлюстравання тэмы занятка ў маляванні, лепцы, аплікацыі, тым самым робіць дзейнасць інтэграванай («Вандроўка з буслам па роднай Беларусі», «Птушкі спяваюць, ў госці вясну запрашаюць»).

Рэпозиторий БарГУ

Мультымедыйныя прэзентацыі («Покліч мінулых стагоддзяў: Рагнеда», «Хай гукі прыроды не сціхаюць», «Ефрасіння Полацкая») спрыяюць пашырэнню ведаў, робяць працэс азнаямлення цікавым і больш запамінальным.

Азнаямленне дзяцей з беларускімі народнымі традыцыямі, побытам, прыладамі працы, эфектыўна ажыццяўляецца праз гутаркі-разважанні па казкам, карцінам, выкарыстанне загадак, забаўлянак, гульняў, лічылак на інтэграваных занятаках ў спецыяльна створаным прадметна-развіваючым асяроддзі (у міні-музеі «Беларуская хатка», «На выставе майстроў» і г. д.)

Акрамя заняткаў, эффектыўнымі формамі па пашырэнні ведаў дзяцей аб народных традыцыях, гісторыі з'яўляюцца тэматычныя вечарыны («На вячоркі да бабулі Алены»), віктарыны («Зямля пад белымі крыламі»), кірмашы («Кірмаш здароўя»), сумесныя з бацькамі святы («А мы жата жалі», «Каляды»), мэтавыя прагулкі (да помнікаў, па вуліцах горада), гутаркі, сумесная дзейнасць з бацькамі па складанні рукапісных альбомаў («Беларускія народныя загадкі» з дзіцячымі малюнкамі), фотаальбомаў («Наш горад»), творчае заданне «Скласці расказ пра цікавыя помнікі, пра вуліцу», суместнае чытанне часопіса «Вясёлка», экскурсіі па знакамітых мясцінах роднага краю. Арганізацыя на базе дашкольнай установы выязных выстаў вырабаў народнага мастацтва з саломы і дрэва Нацыянальнага музея гісторыі і культуры**,** паказ дзецям спектакля паводле беларускіх народных казак Беларускім нацыянальным тэатрам лялек дазволяюць ажыццявіць узаемасувязь з соцыумам.

Дадатковая арганізацыя творчых заняткаў у гуртку па інтарэсах «Вясёлка» на аснове перспектыўнага планавання з дзецьмі 3—6 гадоў, дазваляе паглыбіць веды выхаванцаў, развівае іх творчыя здольнасці ў час тэатральна-гульнявай дзейнасці заснаванай на творах вуснага народнага фальклора.

Заняткі, арганізаваныя ў гуртку па інтарэсах «Крынічка», дапамагаюць музычнаму кіраўніку паглыблена развіваць пеўчыя здольнасці дзяцей старшага дашкольнага ўзросту, выкарыстоўваючы сродкі вуснага народнага фальклору.

У межах дзейнасці ў гэтым накірунку асноўная ўвага надаецца арганізацыі актыўнага супрацоўніцтва з бацькамі. Пазнаёміцца з патрабаваннямі сям'і па развіцці маўлення і культуры маўленчых зносін магчыма з дапамогай анкетавання, індывідуальных гутарак. Атрыманыя вынікі ўлічваюцца пры складанні перспектыўнага плана з уключэннем розных форм і метадаў ўзаемадзеяння з бацькамі: наглядных, славесных, калектыўных і індывідуальных, з выкарыстаннем інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогій. Асноўная перавага аддаецца арганізацыі актыўных форм: сумесныя мерапрыемствы ў клубе «Сямейная гасцёўня», святы з элементамі фальклору для дзяцей з удзелам бацькоў («Святкуем Каляды разам з бацькамі»), мастацка-пазнавальныя віктарыны для бацькоў і дзяцей старэйшай групы («Зямля на далоні»), спартыўныя святы з элементамі фальклора для дзяцей старэйшай групы і бацькоў («Кірмаш здароўя»), далучэнне бацькоў да ўдзелу ў творчых конкурсах, праектнай дзейнасці («Беларусь — мая Радзіма», «Радавое дрэва», «Беларуская нацыянальная страва», «Беларуская лялька-абярэг»).

Заключэнне. Створаная сістэма работы дае магчымасць педагогам фарміраваць ў дзяцей дашкольнага ўзросту ўстойлівую цікавасць і станоўчыя адносіны да беларускай мовы, раскрываць творчыя магчымасці дзіцяці, фарміраваць цікавасць да народнай творчасці, у гульнёвай форме далучаць дзяцей да нацыянальнай культуры, фарміраваць нацыянальную самасвядомасць.

Спіс цытуемых крыніц

1. Вучэбная праграма дашкольнай адукацыі / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. — Мн. : НІА ; Аверсэв, 2013. — 406 с.
2. *Грымаць, А. А.* Народная педагогіка беларусаў : метад. дапам. / А. А. Грымаць, Л. М. Варанецкая, У. В. Пашкевіч. — Мн. : Скакун, 1999. — 255 с.
3. *Дубініна, Дз. М.* Выкарыстанне сродкаў народнай педагогікі ў развіцці маўлення дашкольнікаў / Дз. М. Дубініна. — Мн. : [б. в.], 1996. — 92 с.
4. *Старжынская, Н. С.* Развіццё беларускага маўлення дашкольнікаў / Н. С. Старжынская., Дз. М. Дубініна. — Мазыр, 2009. — 301 с.

УДК 373.2

Л. А. Пшеницына

Государственное учреждение образования «Минский городской педагогический колледж», Минск

ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе развития общества проблема гуманистических отношений личности ко всему живому в пространстве ноосферы является весьма важной, так как жизнедеятельность нового поколения проходит в совершенно новых условиях технологизационных процессов. Всё вышесказанное актуализирует проблему подготовки педагогов дошкольного образования, повышения их профессиональной компетентности и составляющих её компетенций, направленных на обеспечение гармоничного социально-нравственного развития ребёнка в общем и, в частности, на формирование гуманистических отношений с различными субъектами и объектами окружающего мира.

Основная часть. Для рассмотрения основных компетенций педагога в процессе формирования гуманистических отношений воспитанника необходимо использование компетентностного подхода. В отечественных и зарубежных исследованиях (А. Л. Андреев, В. А. Болотов, А. В. Бондаревская, А. Г. Бермус, И. А. Зимняя,

© Пшеницына Л. А., 2018.

Репозиторий БГПУ

В. В. Краевский, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, R. Doring, W. Hutmacher, D. Mertens и др.) компетентностный подход обосновывается с позиций переориентации целей и содержания образования в контексте реализации идеи формирования профессиональной компетентности и компетенций, содержание которых отличается многоаспектностью, динамичностью, универсальностью. Исследователи рассматривают понятия «компетентность», «компетенции» в различных ракурсах в зависимости от целей образовательного процесса.

Так, *компетентность* понимается как: качество личности, обладающей определёнными знаниями в какой-либо области и умеющей их применить на практике; обобщённая способность к решению жизненных задач в той или иной области, состоящая из компетенций — набора определённых знаний, умений, навыков, личностных качеств в определённой сфере деятельности знаний; комплексная характеристика личности, отражающая результат субъективированного освоения знаний, умений, навыков, отношений, проявляющихся в готовности и способности принимать самостоятельные решения в социально-ориентированной деятельности (А. К. Маркова, Л. А. Петровская, Н. Ф. Талызина, А. И. Щербаков и др.).

Компетенция рассматривается И. А. Зимней как «внутреннее, потенциальное, скрытое психологическое новообразование субъекта деятельности (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которое ещё не актуализировано, но выявится в компетентностях человека» [1, с. 24]. Автором выделены три группы компетенций: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Состав и структура компетенций педагогов дошкольного образования раскрываются в трудах российских исследователей А. А. Майера, М. И. Лукьяновой, О. А. Соломенниковой, Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркиной, Е. Л. Умниковой, Г. В. Яковлевой и др. В Республике Беларусь отдельные аспекты указанной проблемы представлены в работах Л. Д. Глазыриной, Н. Г. Дубешко, Н. Э. Власенко, Т. В. Поздеевой, Е. А. Панько, Н. С. Старжинской и др.

Различные аспекты проблемы формирования компетенций педагогов дошкольного образования также нашли отражение в ряде диссертационных исследований. Авторами рассматриваются вопросы развития профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации (И. Н. Асаева); совершенствования методической компетенции воспитателей дошкольного образования (А. В. Притуло); формирования компетенций студентов педагогического колледжа в процессе подготовки воспитателей коррекционных дошкольных учреждений (Т. М. Туркина).

Вместе с тем, анализ научной литературы показал, что в имеющихся работах не в полной мере раскрыты вопросы развития у педагогов компетенций, связанных с формированием гуманистических отношений воспитанников старшего дошкольного возраста. Также недостаточно изучена сущность компетенций, которые характерны для формирования гуманистических отношений воспитанников, отсутствует конкретизация их развития в процессе профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования.

Для решения задач формирования гуманистических отношений воспитанника нами взяты те компетенции, которые в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования детерминируются следующими принципами:

– гуманизации (идея приоритета человеческих ценностей над другими: технократическими, производственными, экономическими, административными) (Т. В. Болотина, К. В. Гавриловец, А. П. Сманцер и др.) [2];

– фасцинации (от англ. fascination очарование) специально организованное вербальное воздействие, которое предназначается для уменьшения потерь семантически значимой информации при восприятии детьми различного рода сообщений, управления процессом организации детской деятельности и достижения результативности во всех её сферах: двигательной, спортивной, игровой, театрализованной (Л. Д. Глазырина) [3];

– самореализации: реализация индивидом собственного потенциала, своих способностей (А. Маслоу, К. Роджерс).

На основании указанных принципов нами определены следующие компетенции педагога дошкольного образования, направленные на формирование гуманистических отношений детей старшего дошкольного возраста:

– теоретико-гуманистическая (прогнозирование проблемных ситуаций в различных видах взаимодействий ребёнка с окружающей действительностью в различных видах деятельности с целью решения задач формирования гуманистических отношений);

– информационно-рекреативная (владение информационными, мобилизационными, развивающими и ориентационными способами организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, направленными на формирование гуманистических отношений воспитанников);

– культурологическая (создание условий для признания воспитанниками общечеловеческих ценностей, в том числе ценностей гуманизма, являющихся основой для формирования гуманистических отношений).

Заключение. Проектирование и формирование компетенций педагога дошкольного образования является непрерывным процессом, так как осуществляется не только в соответствии с общими принципами образования, но и учитывает прогностические показатели развития общества, вступившего на путь глобализации, культурной унификации, существенно изменив отношения между людьми и окружающими их объектами в разных ракурсах. Использование компетентностного подхода является методологическим основанием для решения проблемы формирования гуманистических отношений воспитанника, так как позволяет педагогу осознать закономерности, связанные с динамикой развития теоретических и практических знаний, умений, способов деятельности ребёнка

Репозиторий ВарГУ

старшего дошкольного возраста. В результате анализа педагогической литературы на основании применения принципов гуманизации, фасцинации, самореализации, выделены основные компетенции педагога учреждения дошкольного образования, направленные на формирование гуманистических отношений воспитанников. Выделенные компетенции акцентируют внимание педагога на результате образования, в качестве которого выступает усвоенная информация и способность воспитанников действовать в различных проблемных ситуациях взаимодействия с субъектами и объектами окружающего мира с позиций гуманистических отношений.

Список цитируемых источников

1. *Зимняя, И. А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Учёные записки Национального общества прикладной лингвистики. — 2013. — № 4. — С. 16—31.

2. *Сманцер, А. П.* Гуманизация педагогического процесса в современной школе : история и современность: учеб.-метод. пособие для студентов / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. — Минск : Бестпринт, 2001. — 307 с.

3. *Глазырина, Л. Д.* Досуг в воспитании и развитии детей дошкольного возраста / Л. Д. Глазырина // Пралеска. — № 2. — 2016. — С. 3—9.

УДК 378

Е. В. Пыл

Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский р-н

I LOVE MAMI: УЧИМ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Приоритетной целью развития системы дошкольного образования является дальнейшее развитие доступного и качественного дошкольного образования в соответствии с социальным заказом общества и государства. Для достижения данной цели определён ряд значимых направлений. Одно из них удовлетворение запросов семьи на образовательные услуги, в том числе на платной основе.

Основная часть. Современных родителей не нужно уговаривать, чтобы их дети пользовались такой дополнительной образовательной услугой, как обучение английскому языку. Некоторым даже приходится отказывать в этом, когда, например, ребёнок имеет проблемы звукопроизношения и занимается с учителем-дефектологом. В таком случае разъясняем, что сначала необходимо улучшить звукопроизношение на родном языке, а затем осваивать иностранный язык. Речевая база, полученная в детском саду, помогает преодолеть страх перед иностранным языком, который присутствует у некоторых школьников. Ребёнок-дошкольник не понимает для чего ему нужно знать иностранный язык, цель, которую перед ним ставит педагог (родитель), абстрактная. Поэтому весь процесс изучения языка необходимо строить как процесс удовлетворения потребностей детей в игре, в познании нового, в отношениях со взрослыми и сверстниками. С четырёх лет наиболее активно развивается речь детей, пополняется их словарный запас, ребёнок быстрыми темпами овладевает грамматическими правилами речи, развивается фонематический слух дошкольника, ребёнок впитывает богатый словарный состав языка. Установлено, что в детстве дети способны правильно произносить звуки любого языка. Когда они слышат речь только на одном языке, то его звукопроизносительный аппарат настраивается только на эту речь. Освоению аутентичного произношения помогает раннее изучение незнакомого языка. Начиная изучать иностранный язык со школы, с 10—12 лет, нельзя обойтись без определённого акцента. На начальном этапе обучение иностранному языку требует огромного количества мелких, но важных действий, которые легко и с интересом выполняют дошкольники в игровых ситуациях и на которые тяжело настроить ребёнка 11—12 лет.

С 2016 года в государственном учреждении образования «Жемчужненский ясли-сад» для воспитанников средней группы организована дополнительная образовательная услуга — обучение английскому языку. В нашем учреждении образовательной услугой по обучению воспитанников английскому языку занимается молодой специалист — воспитатель дошкольного образования Сватко Диана Григорьевна. Она убеждена, что самое главное — учить детей без принуждения, максимально заинтересовать воспитанников изучением английского языка, в первую очередь, с помощью игр, которые способствуют закреплению нового материала. На занятиях воспитанники осваивают английский язык через повторение простых стихов, песенок, простейших фраз в диалогах. Любимые темы — о животных, о своей семье. Обучая воспитанников с октября по март, Диана Григорьевна подготовила с ними сценку «My mother is the best», которую представила в рамках II районного фестиваля любительского детско-юношеского творчества «Театральная завалинка». Ребята с удовольствием представили свои умения в диалоге и исполнении песенки. Продолжая работу по обучению воспитанников английскому языку в старшей группе, Диана Григорьевна планирует сценическое творчество ребят вывести на более высокий уровень.

Заключение. Таким образом, главная цель обучения иностранному языку в учреждении дошкольного образования — развитие и поддержка интереса к нему. Сначала ребёнок отвечает на вопросы педагога жестами или отдельными словами. В это время он всё равно неприметно вбирает информацию, которую слышит. Также происходит и с родным языком. Сначала дети слушают взрослых, потом начинают жестикулировать в ответ и, наконец, даёт ответ отдельными словами и фразами. У многих малышей в начале изучения английского языка могут возникать вопросы с произношением. Обучение правильному произношению — длительный процесс,

© Пыл Е. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

который требует большого количества упражнений на развитие слуха, умения отличать звуки иностранного языка от родного и правильно произносить их. Слушая речь педагога, записи песен, диалогов, повторяя их, ребёнок постепенно овладевает необходимым произношением.

УДК 37.013

Е. В. Пышинская
Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Гродно», Гродно

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМ И ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ — ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Введение. Школа и детский сад — два смежных звена в системе образования. Успехи в школьном обучении во многом зависят от качества знаний и умений, сформированных в дошкольном детстве, от уровня развития познавательных интересов и познавательной активности ребёнка. А. М. Леушина отмечает, что преемственность — это внутренняя органическая связь общего, физического и духовного развития на грани дошкольного и школьного детства, внутренняя подготовка при переходе от одной ступени формирования личности к другой. Осуществление преемственности в работе детского сада и школы заключается в том, чтобы развить у дошкольника готовность к восприятию нового образа жизни, нового режима, развить эмоционально-волевые и интеллектуальные способности ребёнка, которые дадут ему возможность овладеть широкой познавательной программой [1, с. 32]. Ещё А. П. Усова считала, что детей в дошкольном возрасте необходимо обучать, поскольку это важно для их психологического развития и подготовки к школе.

Проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием актуальна и в наши дни. Современные исследования показывают, что 30—40% детей приходят в первый класс массовой школы неготовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформированы следующие компоненты школьной готовности: интеллектуальный, социально-психологический и эмоционально-волевой. Это связано с тем, насколько правильно велась подготовка к школе в период дошкольного детства. Практика преемственности между дошкольным учреждением и школой ещё не достигла уровня, когда ребёнок незаметно для себя, педагогов и родителей пересаживается из-за столика детского сада за школьную парту. Зачастую такой процесс чувствителен и болезненен для участников, в первую очередь для самого ребёнка. Поэтому в учебно-воспитательной работе школы и любого дошкольного учреждения должна существовать преемственность.

Основная часть. Поступление в школу — переломный момент в жизни ребёнка. С него начинается новый этап в развитии малыша: ему предстоит осваивать не всегда похожие на прежние формы деятельности, вырабатывать иной стиль отношения со сверстниками и взрослыми, физиологически перестраиваться. Как же сделать так, чтобы этот процесс прошел для ребёнка безболезненно? В том вопросе большую помощь может оказать тесная связь детского сада и школы. Ведь часто в работе учителя начального образования и воспитателя дошкольного образования отсутствует взаимосвязь, согласованность. В процессе своей работы воспитатель выявляет готовность ребёнка к обучению в школе, способности умственной деятельности, состояние речи и особенности их социального развития. Учителю без этой информации невозможно осуществлять эффективное педагогическое воздействие на ребёнка. Поэтому совместная целенаправленная работа воспитателя и учителя предполагает возможность для детей с разным уровнем подготовленности, с разным уровнем развития, чувствовать себя комфортно в начальной школе, и каждому ребёнку продвигаться своим темпом. Большое значение при этом играет преемственность стиля отношений к ребёнку воспитателя и учителя, что является благоприятным условием для уверенности в своих силах, проникновения доверия к учителю, включения в учёбу с желанием, радостью. Принято считать, что дошкольника не учат, а развивают. Учебный процесс — основной вид деятельности только школьника. А ребёнок 5—6 лет новые сведения о мире и людях получает через игровую деятельность.

По словам Ф. А. Сохина, ребёнка в детском саду, кроме программных требований к знаниям и умениям, также необходимо научить размышлять, объяснять получаемые результаты, сравнивать, высказывать предположения, проверять, правильны ли они, наблюдать, обобщать и делать выводы. Размышление одного ребёнка способствует развитию этого умения у других [2, с. 90]. Успешность обучения детей в школе связана не только с наличием у дошкольников определённого объёма знаний. Основные требования школьное обучение предъявляет, прежде всего, к умственной деятельности. В связи с этим уровень развития умственных способностей — один из важных факторов обучения детей в школе. Единого для развития всех детей рецепта нет, да и быть не может: с одним нужно больше говорить, другого больше слушать, с третьим бегать и прыгать, а четвёртого учить «по минуточкам» сидеть и внимательно работать. Одно ясно, готовить ребёнка к школе нужно; и всё, чему вы научите ребёнка сейчас, а главное, чему он научится сам, поможет ему быть успешным в школе. Преемственность должна обеспечить «плавный» и максимально безболезненный переход ребёнка на новый уровень образования, фактически в новую социальную среду.

Так, В. В. Давыдов справедливо отмечает, что традиционно «принцип преемственности лежит в обеспечении связей между построением учебных предметов для начальной школы и тем типом жизненных

© Пышинская Е. В., 2018.

Репозиторий ВарГУ

знаний, слияния форм научных и житейских понятий в программах и учебниках» [3, с. 16]. При определении ведущих идей в ходе реализации преемственности необходимо выделит приоритеты в содержании образования на каждом этапе возрастного развития ребёнка с учётом современной ситуации, не допускать спешки и дублирования содержания последующего звена образования.

Задачи *дошкольного звена* можно сформулировать следующим образом:

– приобщать детей к здоровому образу жизни;
– обеспечивать эмоциональное благополучие каждого ребёнка, создавать условия для разнообразной деятельности;
– развивать инициативность, любознательность, способность к творческому самовыражению, компетентность в сфере отношений к миру, людям, к себе;
– включать детей в различные формы сотрудничества со взрослыми и сверстниками;
– формировать знания об окружающем мире;
– стимулировать познавательную и игровую активность детей в разных видах деятельности.

Задачи *начального школьного звена:*

– формировать осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регулирование своего поведения в соответствии с ним;
– развивать готовность к активному взаимодействию с окружающим миром;
– формировать желание и умение учиться, готовность к образованию в школе и самообразованию;
– развивать инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности.

Содержательные компоненты преемственности:

1) *эмоциональный:* учёт специфики эмоциональной сферы личности ребёнка дошкольного возраста, обеспечение эмоциональной комфортности, как воспитанника, так и ученика в процессе обучения. Приоритет положительных эмоций, построение процесса обучения на основе гуманистической педагогики;

2) *деятельностный:* обеспечение связей ведущих деятельностей смежных периодов, опора на актуальные для данного периода деятельности компоненты, создания условий для формирования предпосылок ведущей деятельности следующего возрастного периода;

3) *содержательный:* правильное соотношение между непосредственной образовательной деятельностью по усвоению образовательных областей «Физическое развитие», «Социально-нравственное и личностное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Эстетическое развитие», установление перспектив в содержании обучения от дошкольного детства к начальной школе;

4) *коммуникативный:* учёт особенностей общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, обеспечение непосредственного и контактного общения, с целью создания условий для социализации;

5) *педагогический* — постановка в центр образовательного процесса ребёнка, прослеживание связей между ним и окружающим миром (ребёнок и общество, природа и ребёнок, ребёнок и другие люди и т. д.), индивидуальный характер его обучения и воспитания.

Заключение. Преемственность — это связь, предполагающая с одной стороны направленность образовательной работы учреждения дошкольного образования на те требования, которые будут предъявлены детям в школе, с другой стороны — опору учителям на достигнутый дошкольный уровень развития, на знания, опыт детей и использование этого в учебно-воспитательном процессе школы. Решить проблему преемственности возможно лишь тогда, когда будет реализована единая линия развития ребёнка на этапах дошкольного и начального школьного детства. Преемственность в работе школы и учреждения дошкольного образования, предусматривает использование всех форм преемственности: изучение программ, сложных звеньев, взаимный обмен опытом, дальнейший поиск оптимальных путей усовершенствования педагогической работы, формирования у детей интереса к занятиям, учебной деятельности. Только такой подход может придать образовательному процессу целостный, последовательный и перспективный характер, только тогда две ступени образования будут действовать в тесной взаимосвязи.

Список цитируемых источников

1. *Леушина, А. М.* О путях создания преемственных программ обучения детей в детском саду и в начальной школе // Личность, образование и общество в России в начале XXI века. — СПб : ЛОИРО, 2001. — 45 с.
2. Преемственность в работе детского сада и школы / под ред. : В. И. Ядэшко и Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 1978. —165 с.
3. *Давыдов, В. В.* Развивающее образование : теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 3—18.

Репозиторий БарГУ

УДК 378

Г. С. Пярун, І. А. Камарова
Установа адукацыі «Магілёўскі дзяржаўны універсітэт імя А. А. Куляшова», Магілёў

ВЫХАВАННЕ ЛЮБОВІ ДА РОДНАЙ МОВЫ Ў ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ (НА ПРЫКЛАДЗЕ ГУЛЬНІ-ДРАМАТЫЗАЦЫІ)

Уводзіны. Сёння праблема выхавання любові да роднай мовы актуальная. Вялікая палова насельніцтва нашай краіны рускамоўная. Мова — наша культурная спадчына. Фундамент маўленчага развіцця дзіцяці закладваецца ў дашкольным перыядзе. Пад уплывам гаворкі фарміруецца свядомасць, перакананні, інтэлектуальныя, маральныя, эстэтычныя пачуцці, фарміруецца воля і характар.

Маўленчае развіццё дашкольнікаў у Беларусі адбываецца ў спецыфічнай сацыялінгвістычнай сітуацыі руска-беларускага блізкароднаснага двухмоўя. Праблема білінгвізма асвятляляся ў працах шэрагу айчынных і замежных аўтараў. Вялікі ўклад у развіццё тэорыі і практыкі праблем навучання беларускай мове дашкольнікаў у сітуацыі білінгвізму ўнесла Н. С. Старжынская [1, с. 36].

У жыцці дашкольніка гульня з'яўляецца вядучым відам дзейнасці. Асабліва багатымі для творчасці з'яўляюцца гульні-драматызацыі, якія могуць зрабіць эфектыўны ўплыў на развіццё гаворкі дзяцей. У нашым даследаванні мы звяртаем асабліваю ўвагу на важнасці сувязі выхавання любові да роднай мовы, развіцця маўлення старэйшага дашкольніка і гульняў-драматызацыі.

Праблема даследавання — пошук сродкаў і метадаў, якія эфектыўна ўплываюць на працэс выхавання любові да роднай мовы ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту.

Мэта нашага даследавання — вызначыць ролю гульняў-драматызацыі ў выхаванні любові да роднай мовы ў двухмоўных дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту.

У адпаведнасці з мэтамі былі пастаўлены наступныя задачы даследавання: вывучыць і прааналізаваць навукова-метадычную і псіхолага-педагагічную літаратуру па праблеме даследавання; вызначыць ролю гульні-драматызацыі ў старэйшым дашкольным узросце; абгрунтаваць сродкі і метады правядзення гульні-драматызацыі для выхавання любові да роднай мовы ў старэйшых дашкольнікаў; дыягнаставаць узровень развіцця роднай мовы ў старэйшых дашкольнікаў праз гульні-драматызацыі.

Асноўная частка. У выніку аналізу псіхолага-педагагічнай літаратуры па праблеме даследавання можна зрабіць наступныя вынікі. Праблема засваення роднай мовы ў дашкольнікаў была шматбакова асветлена ў працах айчынных псіхолагаў, метадычныя аспекты ў вобласці псіхалінгвістыкі, тэорыі засваення роднай мовы дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту досыць адлюстраваны ў працах сучасных навукоўцаў. Пытанні, звязаныя з арганізацыяй і методыкай тэатралізаванай дзейнасці, шырока пададзены ў працах айчынных педагогаў, навукоўцаў, метадыстаў — Н. Карпінскай, Л. Фурмінай, Л. Варашніной і інш. Гульня-драматызацыя спрыяе развіццю творчых здольнасцей і пазнавальнай актыўнасці дзяцей. Яна з'яўляецца эфектыўным сродкам у авалоданні старэйшымі дашкольнікамі роднай мовай, праз гульню-драматызацыю ў дзяцей абуджаецца цікавасць да культуры беларускага народа.

Даследча-практычная праца па даследаванні выхавання любові да роднай мовы ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту, праводзілася на базе дзяржаўнай установы адукацыі «Яслі-сад № 114 г. Магілёва». Даследаваннем было ахоплена 30 дзяцей (15 дзяцей кантрольнай групы і 15 эксперыментальнай). Даследаванне складалася з трох відаў эксперыменту: канстатуючы, фарміруючы, кантрольны.

Канстатуючы эксперымент складаўся з трох этапаў і ўключаў наступныя задачы: вывучэнне практыкі працы выхавальнікаў дашкольнай адукацыі па пытаннях выхавання любові да роднай мовы ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту сродкамі гульняў-драматызацыі, аналіз вучэбнай праграмы, метадычнай літаратуры, планаў выхавальнікаў дашкольнай адукацыі; дыягностыка дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту; анкетаванне бацькоў па пытаннях выкарыстання гульні-драматызацыі як сродка выхавання любові да роднай мовы. На першым этапе канстатуючага эксперыменту мы вывучалі досвед працы дашкольнай установы па праблеме даследавання. На другім эксперыментальнай частцы нашага даследавання мы скарысталі серыю заданняў з методыкі Н. С. Старжынскай для выяўлення асаблівасцей развіцця маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту [2, с. 98—10].

У задачы даследавання ўваходзіла: вызначыць узровень развіцця слоўніка дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту; вывучыць звязнае маўленне дзяцей шостага года жыцця; вызначыць узровень паспяховасці выканання заданняў методыкі па дыягностыцы звязнага маўлення дзяцей; выявіць асаблівасці маналагічнай гаворкі дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту. Выкарыстоўваліся наступныя заданні: расказ па серыі сюжэтных малюнкаў (дзеці павінны былі развіць сюжэтную лінію па серыі малюнкаў, аб'ядноўвая часткі выказвання рознымі тыпамі сувязі); пераказванне беларускай народнай казкі «Не сілай, а розумам» (для вывучэння ўзроўня развіцця гаворкі дзяцей выкарыстоўвалася методыка «пераказвання тэксту»); апісанне вожыка па малюнку (дзецям быў прапанаваны малюнак дзеля разгляду і далейшага апісання вожыка).

Для атрымання агульнай ацэнкі за ўсю серыю балы за расказ па сюжэтных малюнках, пераказванне і апісанне складаліся і ўяўляліся ў працэнтным выразе. Такім чынам, у эксперыментальнай групе высокі ўзровень навучанасці роднай (беларускай) мове дэманструюць 13% дзяцей, у кантрольнай 20%. Да дастатковага ўзроўню ў

© Пярун Г. С., Камарова І. А., 2018.

Рэпазіторый БарГУ

эксперыментальнай групе адносяцца 34% дзяцей, а ў кантрольнай — 27%. На сярэднім узроўні 53% дзяцей у эксперыментальнай і кантрольнай групах.

Наступнай часткай дыягностыкі стала вывучэнне гульнявых пазіцый дзіцяці ў гульнях-драматызацыях з выкарыстаннем эцюдаў і практыкаванняў. Даследнікамі А. Г. Гагаберыдзэ, В. В. Сонцавай была прынята класіфікацыя гульнявых пазіцый дашкольнікаў: дзіця-рэжысёр, дзіця-акцёр, дзіця-глядач, дзіця-дэкаратар [3, с. 76—85]. Зыходзячы з гэтых характарыстык была праведзена дыягностыка гульнявых пераваг дашкольнікаў у гульнях-драматызацыях з выкарыстаннем эцюдаў і практыкаванняў на выяўленне акцёрскіх уменняў. У гульнях-драматызацыях дзеці займаюць наступныя пазіцыі: усе дзеці ў абедзвюх групах «гледачы» — 30 чалавек, сярод іх у эксперыментальнай групе «глядач—акцёр» — 8 чалавек, «глядач—акцёр—рэжысёр» — 3 чалавекі і выяўная пазіцыя толькі «глядач» — 4 чалавекі. У кантрольнай групе «глядач—акцёр» — 7 дзяцей, «глядач—акцёр—рыжэсёр» — 5 і толькі «глядач» — 3 чалавекі.

На канстатуючым этапе эксперыменту для атрымання першапачатковых уяўленняў пра двухмоўных дзяцей было праведзена анкетаванне бацькоў. Анкетаванне дазволіла выявіць, што ўнутры сям'і чытанне літаратуры на беларускай мове не з'яўляецца прыярытэтным, перавага аддаецца рускай мове.

У гульнях-драматызацыях дзеці выяўляюць свае ўражанні пра літаратурныя творы, у мастацкіх выявах перадаюць яго персанажаў, перадаюць розныя падзеі, якія адбываюцца ў творы [4, с. 245].

На фарміруючым этапе эксперыменту была пастаўлена мэта: сфарміраваць тыя веды, уменні, навыкі, якія дзеці засвоілі раней, высветліць, як дзеці засвойваюць новы матэрыял на занятках з выкарыстаннем гульняў-драматызацыі і нацыянальнага матэрыялу, выхоўваць любоў да роднай (беларускай) мовы.

Для вырашэння вышэй пералічаных задач з дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту на прыкладзе нацыянальнага фальклору і беларускай мастацкай літаратуры былі праведзены наступныя мерапрыемствы: гульня-драматызацыя аўтарскай казкі «Як ліса гаспадыняй у дзеда была»; выразнае чытанне вершаў пра Беларусь; інсцэнаванне па вершы Артура Вольскага «Захварэў парсючок»; занятак па развіцці эмацыйнай сферы старэйшых дашкольнікаў.

Пад канец фарміруючага этапу эксперыменту ўзрасла колькасць дзяцей, якія імкнуцца выявіць ініцыятыву на занятках па фальклоры і мастацкай літаратуры. Для вызначэння ўзроўня развіцця слоўнікавага запасу і звязнага маўлення дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту ў эксперыментальнай і кантрольнай групах была праведзена паўторная дыягностыка і былі скарыстаны віды заданняў аналагічныя першым.

Намі былі супастаўлены вынікі, атрыманыя напачатку канстатуючага этапу эксперыменту, з вынікамі, атрыманымі пад канец фарміруючага эксперыменту. Па паказчыках эксперыментальная група павялічыла дастатковы ўзровень ведаў на 19%, а высокі на 14%. Кантрольная група павялічыла толькі дастатковы ўзровень ведаў на 13%. Высокі ўзровень застаўся такім жа. На 13% эксперыментальная група апярэдзіла кантрольную. Далей у паўторным даследаванні была праведзена дыягностыка гульнявых пераваг дашкольнікаў у гульнях-драматызацыях. У эксперыментальнай групе было выяўлена, што ў гульнях-драматызацыях дзеці займаюць наступныя пазіцыі: усе дзеці ў групе «гледачы» — 10 чалавек, сярод іх «глядач—акцёр» — 8 чалавек, «глядач—акцёр—рэжысёр» — 7 чалавек. У кантрольнай групе: усе дзеці ў групе «гледачы» — 10 чалавек, сярод іх «глядач—акцёр» — 9 чалавек, «глядач—акцёр—рэжысёр» — 5 чалавек, выяўная пазіцыя глядач — 1 чалавек.

Аналіз вынікаў эксперыментальнай групы да і пасля фарміруючага эксперыменту наглядна сведчыць пра эфектыўнасць выкарыстання гульняў-драматызацыі ў выхаванні цікавасці і любові да роднай мовы. Дзякуючы скарыстаным формам працы: чытанне мастацкай літаратуры, разгледжванне ілюстрацый да літаратурных твораў, самастойная мастацкая дзейнасць, гульнявыя практыкаванні на развіццё вобразнай выразнасці, практыкаванні па развіцці інтанацыйнай выразнасці маўлення, эксперыментальная група палепшыла свае вынікі. Працэнт дзяцей з сярэднім узроўнем развіцця зменшыўся. Адпаведна колькасць дзяцей з дастатковым і высокім узроўнем развіцця значна павялічылася.

Заключэнне. У ходзе даследавання намі была вывучана актуальнасць праблемы выхавання любові да роднай мовы ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту. З чаго можна прыйсці да такога заключэння:

– выхаванню цікавасці да роднай (беларускай) мовы ў двухмоўных дзяцей спрыяе выкарыстанне педагагічна граматна падабраных сродкаў і метадаў працы;

– моўная перавага двухмоўных дзяцей злучана з іх моўна-практычнай дзейнасцю, гэта і з'яўляецца асновай выхавання любові да роднай мовы ў старэйшым дашкольным узросце;

– падчас заняткаў з выкарыстаннем гульняў-драматызацыі, эмацыйны, псіхічны і дзейнасны крытэрыі дазваляюць праслядзіць дынаміку выхавання любові да роднай (беларускай) мовы і выявіць узроўні іх сфарміраванасці — нізкі, сярэдні, дастатковы, высокі;

– аналіз доследна-эксперыментальнай працы па выхаванні любові да роднай мовы праз гульні-драматызацыі даказалі каштоўнасць у вырашэнні задач, злучаных з выхаваннем любові да беларускай мовы;

– у сувязі з тым, што ў дашкольнай установе, дома і ў штодзённым жыцці большасць дзяцей у гутарцы з аднагодкамі і дарослымі скарыстаюць галоўным чынам рускую мову, гэта не стварае перадумоў для засваення дзецьмі роднай мовы.

Такім чынам, кампетэнтная педагагічная праца, заснаваная на выкарыстанні на занятках гульняў-драматызацый, спрыяе стварэнню псіхалагічна спрыяльнай атмасферы для выхавання любові да роднай мовы і пераадолення моўнага бар'ера ў дзяцей.

Галоўным у нашым даследаванні было выклікаць жаданне мець зносіны на роднай беларускай мове. І ў гэтым нам дапамагаюць гульні-драматызацыі.

Рэпозиторий ВарГУ

Спіс цытаваных крыніц

1. *Шылько, Т.* Білінгвістычная асоба ва ўмовах дашкольнай установы / Т. Шылько // Пралеска. — 2004. — № 1. — С. 35—37.
2. *Старжинская, Н. С.* Учим детей рассказывать : пособие для педагогов дошк. учреждений / Н.С. Старжинская, Д. Н. Дубинина, Е. С. Белько; под ред. Н. С. Старжинкой. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. — 143 с.
3. *Маханёва, М. Д.* Театрализованные занятия в детском саду : пособие для работников дошкольных учреждений / М. Д. Маханёва. — Москва : Сфера, 2004. — 128 с.
4. *Старжынская, Н. С.* Методыка развіцця роднага маўлення : вучэб. дапаможнік / Н. С. Старжынская. — Мн. : Універсітэцкае, 1998. — 287 с.

УДК 745:159.923.2—053.4

О. И. Расолько

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

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРУШЕК ИЗ БУМАГИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Ещё в XIX веке складывание бумаги как мощный педагогический приём рекомендовал немецкий гуманист Ф. Фрёбель. В России мощный толчок развитию отечественного искусства оригами дали две общественные организации — Московский и Петербургский центры оригами, созданные в 1989 и 1991 годы соответственно. Это искусство, привлекающее и взрослых, и детей, уже давно перешагнуло границы своей родины, получив широкое распространение во многих странах. Свидетельство тому — различные представительные выставки, центры оригами. Знаменитые бумажные журавлики, выполненные способом оригами, стали символом движения против атомной войны. Этих журавликов делают дети всего земного шара и присылают японским сверстникам, выражая тем самым свою солидарность в борьбе за мир. И каждый год в честь международной акции «Волна мира» в небо Хиросимы взлетают сотни тысяч бумажных журавликов. А как вечный символ протеста против войны возвышается журавлик на памятнике в мемориальном парке Мира в Хиросиме.

Развитие отечественного оригами происходит быстро и буквально на глазах. Оригами нашло применение в промышленности, архитектуре, дизайне и даже медицине — как хорошее психотерапевтическое средство. Модульный принцип позволяет создавать самые разнообразные формы, например, он используется в космонавтике для организации плоскостей солнечных батарей, которые должны занимать минимальный объем и быстро раскрываться в открытом космосе.

Основная часть. Занятия оригами являются нетрадиционными для детского сада. При этом развивающий потенциал оригами настолько велик, что его трудно переоценить. Необходимо отметить многоплановость и разносторонность этого потенциала, выходящего за пределы собственно изобразительной деятельности, в рамках которой обычно проводятся подобные занятия. В процессе изготовления игрушек оригами осуществляется реализация принципа развивающего обучения. Занятия предполагается проводить, опираясь на особенности ведущей деятельности дошкольника и зону ближайшего развития, используя элементы логического мышления, моторных компонентов мыслительной деятельности, вербализацию, применяя целостный, комплексный подход к решению поставленных обучающих и развивающих задач. Спектр последних очень широк, они направлены на развитие сенсорики, восприятия, памяти, произвольного внимания, мелкой моторики, что в значительной степени активизирует становление психических процессов ребёнка, способствует формированию познавательных функций и развитию интеллекта в целом. Но самым важным с точки зрения современной педагогики является то, что занятия направлены главным образом на эстетическое, эмоциональное и духовное развитие ребёнка, то есть способствуют личностному росту, формируют гуманистическую направленность, позитивную жизненную позицию.

Конструирование и игра — генетические источники творчества детей дошкольного возраста [2, с. 35]. Современные исследования показали, что занятия оригами являются действенным средством для развития возраста мелкой моторики рук, играют большую роль в развитии эмоционально-волевой сферы ребёнка. Дети, занимающиеся оригами, приобретают такие качества, как усидчивость, целеустремлённость, развивают собственный творческий потенциал, для таких дошкольников характерно желание творить и быстро получать результат своих действий (В. Г. Нечаева, З. В. Лиштван). Для того чтобы сделать поделку, ребёнку необходимо запомнить последовательность её изготовления, приёмы и способы складывания. Всё это стимулирует и развивает память, совершенствует трудовые умения ребёнка, формирует культуру труда. Кроме того, поделки можно включать в ролевые игры, инсценировки сказок, что позволяет развивать коммуникативную сферу ребёнка.

Современные дети, получающие большой поток информации, чаще стали интересоваться иностранными сказками, мультфильмами. Забываются наши добрые русские и белорусские народные сказки, имеющие глубинный смысл, воспитывающие любовь к русскому слову. Поэтому одной из важнейших задач является возрождение интереса к народному творчеству. Эту задачу поможет решить увлечение детей оригами. Из обычного листа бумаги можно сотворить целый мир. Фигурки —символы, и это даёт возможность ребёнку додумать их, пофантазировать. Русские куклы были тоже довольно условны, почти безлики. И это позволяло ребёнку самому наделять их определёнными качествами [1, с. 28].

© Расолько О. И., 2018.

Репозиторий БГПУ

Фигурка, сложенная из обычного листа бумаги, оживает в руках ребёнка. Часто он отождествляет себя с игрушечным персонажем, представляет себя то трусливым зайцем, то злым волком, а то прекрасной царевной. Он разговаривает со своей игрушкой, что-то рассказывает, выдумывает самые невероятные истории. Так рождается сказка. Ребёнок учится не только складывать, но и сочинять.

Рассматривая сказочные фигурки, ребята обращаются к прочитанному, сравнивают своё восприятие внешнего облика героя с тем, что предлагают другие дети, высказывают собственное мнение, дают оценку работе. Использование поделок даёт неисчерпаемые возможности для упражнения детей в пересказах — свободном художественном, кратком, выборочном. Итогом такой работы может стать конкурс на лучшего пересказчика с обязательным использованием поделок. Ещё один важный аспект этой работы — развитие художественного вкуса, формирование умения передать настроение и отношение к своему сказочному герою. Ведь поделки изготавливаются из цветной бумаги или раскрашиваются [3, с. 46].

Нельзя не отметить и возможность расширения словарного запаса детей, связанного с использованием поделок оригами. Часто многие слова, вышедшие из активного употребления, проходят мимо сознания ребёнка или неверно им истолковываются. Если ребёнок изображает эти предметы, например, средствами оригами, то слово прочно входит в его сознание. Использование оригами для развития речи ребёнка, безусловно, даёт положительный результат. Учение идёт с увлечением. Педагог имеет уникальную возможность очень корректно, в деликатной форме развивать в каждом ребёнке ценный дар — дар слова.

Любимыми игрушками-самоделками детей всегда были лодочки, пароходики, кораблики, самолётики, вертолётчики, шапочки, кошельки, выполненные путём складывания и сгибания газетной и белой бумаги. Разнообразные поделки используются в играх, шапочки, сложенные из бумаги, защищают в летний зной от палящих лучей солнца и т. д. Все эти предметы имеют разовое применение, и ребята легко их бросают, мнут, не стараются сохранить. После игры поделки, выполнившие свою функцию, больше не интересны ребёнку, так как они невыразительны, малопривлекательны по своему внешнему оформлению, ведь часто используется то, что есть под рукой. На первый план выдвигается скорее утилитарная направленность игрушки, а её художественность, красочность оформления отходят на второе место. Возможность же изготовлять поделки из яркой цветной бумаги поднимает уровень художественной задачи, и ребёнок вовлекается в активную творческую деятельность, он начинает украшать, совершенствовать свою игрушку, стремится сделать её наряднее, привлекательнее. Одновременно изменяется и отношение детей к поделкам, они стараются обращаться с ними бережно, аккуратно, чтобы сохранить для других игр и занятий [4, с. 18].

В предлагаемой нами программе курса работы креатив-студии «Мир оригами для дошкольников», показаны различные способы конструирования из цветной бумаги с помощью традиционных приёмов искусства оригами, представлены образцы игрушек, сюжетных и тематических композиций. Даны варианты создания одних и тех же образов, чтобы воспитатель мог выбрать наиболее доступные и интересные приёмы в зависимости от подготовленности детей и индивидуальных способностей каждого ребёнка. Обращаем внимание также на то, что большинство приводимых примеров поделок не требует буквального воспроизведения. Их рекомендуется использовать лишь как средство усвоения разучиваемых приёмов конструирования, средство активизации воображения, фантазии детей, развития пространственного мышления.

При планировании и организации занятий с дошкольниками необязательно строго придерживаться той последовательности в овладении способами конструирования, которая представлена по группам предметов и объектов. Педагог отбирает поделки и группирует их по содержанию, исходя из интереса детей, уровня развития конструктивных умений, связывая их с содержанием различных сторон воспитательной работы: наблюдениями на прогулках и экскурсиях, чтением книг и рассматриванием иллюстраций, игрушек, просмотром диафильмов и мультфильмов. Изготовленные поделки можно использовать для оформления уголка, украшения участка, группы, зала, оформления игры, инсценировки. При этом воспитателю следует предусмотреть пути закрепления способов конструирования и создания с помощью уже усвоенных приёмов других предметов и образов. Например, усвоение последовательности складывания заготовки для изображения рыбы позволяет овладеть навыками создания игрушки в виде тюленя, утки. Одинаковыми способами изготовляют лошадку, жирафа, слона; медведя и зубра; котёнка и тигрёнка; верблюда и ослика; белого медведя и оленя; разновидности птиц, домов, видов транспорта. Достаточно порой изменить цвет заготовки, какие-то характерные детали, чтобы получить новый образ. Это расширяет и обогащает содержание конструирования, даёт детям возможность овладеть приёмами изображения широкого круга предметов окружающего мира, передавать их взаимодействие друг с другом в яркой красочной форме.

Заключение. Возможность использования бумажных изделий велика. С помощью оригами можно украсить помещение, приготовить в подарок симпатичную открытку, куклу, коробку, вазу, цветы и многое другое. Искусство оригами — интригующая загадка, и она манит каждого ребёнка невероятными превращениями обыкновенного квадратика бумаги. Оригами развивает комбинированное и пространственное мышление, чувство формы (в оригами нет возможности досконально изобразить детали и фактуру, и поэтому особую важность приобретает умение несколькими сгибами создать безошибочно узнаваемый силуэт), формирует навыки исполнительского мастерства и вырабатывает сложную координацию движений кисти.

Очень часто изобразительные свойства оригами остаются нераскрытыми перед детьми. Дети не видят в изготовляемых ими поделках простора для творчества и фантазии. Поэтому очень важно сформировать у детей практические умения обыгрывать разнообразные поделки, строить ролевые диалоги между различными персонажами, вступать в общение друг с другом и со своими работами.

Репозиторий ВГУ

Список цитируемых источников

1. *Богатеева, З. А*. Чудесные поделки из бумаги / Книга для воспитателей детского сада и родителей / З. А. Богатеева. — М. : Просвещение, 1992. — 207 с.
2. *Выготский, Л. С*. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М. : [б.и.], 1967 — 250 с.
3. *Кобитина, И. И*. Работа с бумагой : поделки и игры / И. И. Кобитина — М. : Сфера, 2000. — 125 с.
4. *Кравцова, Е. Е*. Разбуди в ребёнке волшебника / Е.Е. Кравцова. — М. : [б.и.], 2010. — 142 с.

УДК 372.21

Е. А. Рублевская,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск
Е. Л. Набойкина
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 35 г. Минска», Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ ДНЕЙ КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ РЕСУРСОСБЕРЕЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Начиная с первых лет жизни, когда у детей формируются основные привычки и навыки поведения в социальной и бытовой сферах, а также навыки бережного отношения к природным ресурсам, целенаправленная работа по формированию привычек, связанных с заботливым отношением к окружающему миру, позволяет педагогическим работникам и родителям не только заложить основу экономически грамотного поведения ребёнка, но и пробудить его устойчивый интерес к вопросам экономии и бережливости.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что разрабатываются разные аспекты данной проблемы. Существование тесной связи между общим состоянием экономического развития общества и индивидуальной экономической зрелостью человека неоднократно подчеркивалось в работах известных философов (Аристотель, Ксенофонт, Платон) и экономистами (Л. П. Пономарёв, В. Д. Попов, В. П. Чиканов, Б. Ф. Шемякин). Необходимость экономического воспитания на этапе дошкольного образования отмечают в своих исследованиях многие отечественные педагоги (Л. И. Галкина, Л. А. Голуб, Л. Д. Глазырина [1], М. Ф. Грищенко, Е. А. Курак, Н. Селиванова, А. А. Смоленцева [2], Е. Н. Табих [3]). Методика формирования культуры ресурсопотребления и ресурсосбережения подробно раскрывается в работах С. Д. Галкиной [4], Л. Б. Климкович [5], И. П. Рословцевой [6].

Основная часть. Для решения данной проблемы в нашем учреждении дошкольного образования реализуется опыт проведения тематических дней, направленных на формирование, уточнение и систематизацию у воспитанников представлений о природных ресурсах и способах их потребления; формирование у дошкольников бережливого отношение к природным ресурсам; закреплению у детей практических умений и навыков бережливого использования природных ресурсов.

Анализ педагогической, методической литературы, а также практики работы учреждений дошкольного образования позволил выявить отсутствие методики, позволяющей комплексно организовать работу по формированию у детей дошкольного возраста элементарных основ культуры ресурсосбережения. Отсюда возникают противоречия между: социальной значимостью формирования с дошкольного возраста элементарных основ культуры ресурсосбережения и низким уровнем сформированности её базовых компонентов у детей дошкольного возраста; определением учебной программой дошкольного образования Республики Беларусь задачи развития у детей дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам и недостаточным внимание к таким задачам, как формирование представлений о природных ресурсах и воспитание умений и навыков бережливого использования природных ресурсов (воды тепла, электричества); потребностью учреждения дошкольного образования и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения для комплексного решения задач по формированию элементарных основ культуры ресурсосбережения.

Из вышеизложенных противоречий вытекает проблема, которая заключается в необходимости разработки методики формирования у детей дошкольного возраста элементарных основ культуры ресурсосбережения. Наибольшего эффекта в данной работе, с нашей точки зрения, можно добиться, используя такую форму организации работы с воспитанниками, как тематический день.

Организация тематического дня обеспечивает внедрение интегративного подхода в образование дошкольников, ведь в течение дня происходит интегрирование образовательных областей учебной программы дошкольного образования, сочетание различных видов детской деятельности для наиболее полного и глубокого раскрытия темы. Тема дня (например, «Вода», «Тепло», «Бумага — наше богатство», «Правила для бережливых» и др.) задаёт смысл всем видам творческого взаимодействия взрослых и детей, что обеспечивает получения определённого результата. Каждый шаг такого взаимодействия должен быть максимально насыщенным, что важно для мотивации, вдохновения, создания благоприятный атмосферы, особого эмоционального климата в группе детей и в учреждении дошкольного образования в целом.

© Рублевская Е. А., Набойкина Е. Л., 2018.

Репозиторий БарГУ

Цель каждого из тематических дней заключается в формировании у детей понимания необходимости постоянного выполнения определённых действий и развития первичных навыков их выполнения. В последующие дни эти действия должны быть автоматизированы до привычки поступать именно таким образом. Наиболее удачным, с нашей точки зрения, для проведения тематического дня является первый день недели — понедельник. В последующие дни обеспечивается закрепление, автоматизация выполняемых детьми действий, их естественный переход в мотивированные привычки. Тематический день начинается с сообщения идеи дня детям. Это один из моментов настройки самого педагогического работника на работу в течение дня и следующих недель, когда будет усваиваться определённая лексика тематического дня и повторение конкретных действий. Дети дошкольного возраста в состоянии осознать сущность содержания ключевых идей тематических дней, а разумное сочетание различных форм и методов его усвоения будет усиливать дополнительную мотивацию детей. Идея дня может стать его лозунгом, который педагогический работник будет размещать в уголке для родителей в виде текста, чтобы настроить и родителей на своеобразное проживание дня, привлечь их внимание к проблеме, которая будет подниматься и прорабатываться. Структура тематического дня предполагает определённые организационные моменты.

Утренний приём. В утренние часы важно сосредоточить внимание воспитанников на тех моментах, которые станут предметом обсуждения и проработки в течение дня. Целесообразными могут быть введение определённых традиций и ритуалов, которые на последующих этапах регулярно будут повторяться и помогут воспитанникам овладеть определёнными действиями; постановка перед воспитанниками разных проблемных вопросов (коллективное обсуждение для определения проблемы, создание проблемной ситуации, например, через обсуждение наглядных материалов, ролевую игру или пословицу, поговорку, загадку, задачу для самостоятельной познавательной деятельности); обращение к опыту детей в рамках темы дня. Важным моментом утреннего приёма является ознакомление детей с символами, знаками, моделями и другими способами обозначения тематики дня. В течение дня педагогический работник неоднократно привлекает к ним внимание воспитанников.

Кульминацией первой половины дня является занятие, интегрированное по содержанию. Цель занятия заключается в помощи воспитанникам осознать определённую информацию и образцы поведения, их ценность и вызвать желание поступать именно так в повседневной жизни. Всё, с чем воспитанники познакомились на занятии, должно закрепляться в различных формах творческого взаимодействия на прогулке и во время активности во второй половине дня. Задачей педагогического работника является создание специальных ситуаций, прежде всего, игровых, которые бы стимулировали воспитанников к применению приобретённого опыта выполнения действий.

Во время прогулки стоит создавать ситуации, которые стимулируют детей к выполнению действий, которые они прорабатывали на занятии. Чрезвычайно важным является усвоения детьми широкой палитры словесных формул, сознательный выбор из нескольких наиболее точной и уместной с помощью задач и упражнений и её применение.

Во второй половине дня педагогический работник продолжает стимулировать воспитанников к применению усвоенных в течение дня действий. Наиболее эффективной для этого может быть игровая деятельность детей. Чрезвычайные возможности для этого создают ролевые игры. Важно всячески поддерживать инициативу детей, направляя их действия в необходимом направлении.

Особое значение приобретает установление обратной связи с детьми и их родителями и получение информации об овладении детьми действиями и применении их в реальной жизни. Именно ежедневное обсуждение этих вопросов сделает их предметом устойчивого интереса детей. И педагог будет иметь достоверную картину относительно того, на каком этапе формирования поведения и сознания находится каждый ребёнок, чтобы вовремя скорректировать свою работу. Очевидно, что без помощи семей воспитанников, заинтересованного отношения родителей к тем проблемам, которые поднимаются в процессе тематических дней, не обойтись. Поэтому воспитателю следует сосредотачиваться на привлечении родителей к совместной работе. Оказать помощь в этом может правильно поданная информация, которая может вызвать заинтересованность у родителей, заставить их задуматься. Информация может быть представлена в виде консультаций в уголке для родителей, плакатов, предложенных дисков с мультфильмами, презентациями и тому подобное.

Заключение. Таким образом, процесс формирования основ культуры ресурсосбережения у детей дошкольного возраста требует решения всех перечисленных задач в единстве, но эффективная реализация этих задач возможна только при условии сформированности культуры ресурсосбережения и ресурсопотребления у педагогических работников и родителей. Опыт работы нашего учреждений дошкольного образования показал, что тематический день является эффективной формой организации работы, используется для решения задач формирования основ культуры ресурсосбережения у детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. *Глазырина, Л. Д.* Экономическое воспитание дошкольника : справ. и метод. материалы / Л. Д. Глазырина, Н. В. Зайцева, В. М. Теленченко. — Мозырь : Содействие, 2006. — 84 с.
2. *Смоленцева, А. А*. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику : учеб.-метод. пособие / А. А. Смоленцева. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. — 172 с.
3. *Табих, Е. Н.* Дошкольникам об экономике : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е. Н. Табих. — Минск, 2007. — 48 с.
4. *Галкина, С. Д.* Малышам об энергосбережении / С. Д. Галкина.— Минск : Зорны верасень, 2008. — 24 с.
5. *Климкович, Л. Б.* Азбука Берегоши : метод. пособие по приобщению детей дошкольного возраста к энергосбережению / Л. Б. Климкович, Е. С. Белько, С. Д. Галкина. — Минск : Тэхналогія, 2003. — 34 с.
6. Азбука бережливости для дошкольников / авт.-сост. И. П. Рословцева. — Мозырь : Содействие, 2010. — 58 с.

Репозиторий ВГУ

УДК 372.32

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

ИНТЕГРАЦИИ РЕЧЕВОГО И ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом становления и развития всех сторон речи — фонетической, лексической, грамматической. Овладение родным языком в дошкольном возрасте является существенным условием решения задач инеллектуально-познавательного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период их развития. Однако в настоящее время наблюдается критическая ситуация в речевом развитии детей дошкольного возраста, что обусловлено рядом негативных факторов, влияющих на речевые функции: ухудшение общего состояния здоровья детей; существенное снижение объема «живого» общения взрослых и детей; глобальное снижение уровня речевой культуры в обществе; недостаточное внимание педагогов к речевому развитию ребёнка.

Основная часть. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Игра — это деятельность, через которую реализуются разные аспекты интеграции, в том числе интеграция содержания и задач образовательных областей [1, с. 5].

Анализ философских работ И. В. Блауберга, Б. М. Кедрова, В. А. Лектроского показывает, что в современной науке под интеграцией понимается не объединение произвольного множества элементов, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Интеграция — внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих её компонентов; она обеспечивает открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые систему связи [2, с. 257].

Речевое и двигательное развитие ребёнка неразрывно связаны. Этому свидетельствуют научные исследования в области физиологии, психологии, логопедии и т. д. Также на развитие речи влияет двигательная активность, которая является неотъемлемым компонентом двигательного развития. Так, по мнению многих физиологов, гигиенистов и врачей двигательная активность в дошкольном возрасте является необходимым условием формирования всех систем и функций растущего организма.

Двигательный анализатор человека достигает очень высокого совершенства: человеку доступны такие тонкие и точные двигательные акты, как письмо, рисование, игра на музыкальных инструментах, речь, требующие дифференцированных реакций многих мышечных групп [3, с. 46].

Ю. Ф Змановский указывал на то, что увеличение двигательной активности благотворно влияет на функциональное состояние головного мозга. В свою очередь недостаточная двигательная активность приводит к снижению обмена веществ в организме, снижению скорости передачи информации от мышечных рецепторов в мозг. Что в свою очередь уменьшает обменные процессы в тканях мозга и приводит к нарушениям его регулирующей функции [4, с. 54].

В экспериментальных исследованиях некоторых зарубежных авторов большое внимание уделялось использованию средств физического воспитания с целью коррекции психических и психомоторных отклонений. Ими было доказано положительное влияние воздействия корригирующих программ физического воспитания на психомоторное развитие ребёнка. Так, институт Эвана Томаса в Честнат Хилле, Филадельфия строит свои программы опережающего умственного развития детей на фундаменте физических упражнений, включающих основные движения, плавание, упражнения для рук и пальцев, что обеспечивает не только физическое, но и интеллектуальное развитие ребёнка [4, с. 55].

В результате исследований М. М. Кольцовой был сделан вывод, что движения являются важнейшим средством, способствующим развитию мозга в целом, а также таких его функций, как речь и мышление. Однако, несмотря на фундаментальные научные и практические разработки в этом направлении, в учреждениях образования наблюдается снижение двигательной активности дошкольников, нарушающее баланс в деятельности ребёнка и реализации его биологической потребности в движениях.

Исходя из вышесказанного, эффективное развитие речи детей дошкольного возраста может осуществляется в процессе интеграции речевого и двигательного развития в играх с правилами. Главная задача таких игр — чёткое соблюдать правила, поэтому они требуют высокой степени произвольного поведения и, в свою очередь, формируют его, а также решают конкретные задачи той или иной образовательной области.

Приведём примеры нескольких игр, разработанных нами, в которых происходит интеграция речи и движений.

«Сочиняем предложение». Задача: развитие связной речи, совершенствование выполнения прыжков с продвижением вперед. Оборудование: картинки с изображением различных предметов. Правила: Дети становятся в шеренгу. Выбирается водящий, которому даются карточки с изображениями предметов. Водящий становиться напротив детей на расстоянии 5—6 метров. Водящий по очереди показывает игрокам по две карточки, каждый ребёнок по очереди должен придумать предложение, с предметами, изображенными на картинке. На каждое слово из придуманного предложения ребёнок делает прыжок вперёд. Выигрывает тот, кто быстрее всех доберется до водящего.

© Савельева К. И., 2018.

Репозиторий ВарГУ

«Закончи слово». Задача: активизация и обогащение словарного запаса, совершенствование в ловле мяча. Оборудование: мяч. Правила: Дети становятся в круг, в центре круга находиться педагог (водящий). Водящий бросает детям мяч по очереди, говоря при этом слог, который дети должны продолжить так, чтобы получилось слово.

«Мяч-рассказчик». Задача: Развития связной речи, умения составлять рассказ по цепочке, развитие внимания. Оборудование: мяч. Правила игры: Дети становятся в шеренгу. Педагог предлагает детям тему рассказа, и бросает им поочерёдно мяч. Дети должны составить рассказ по данной тематике. Ребёнок, которому первому бросили мяч, придумывает и говорит первое предложение, затем бросает мяч педагогу и приседает. Когда педагог бросил мяч следующему ребёнку и тот продолжил рассказ своим предложением, предыдущий ребёнок должен встать, а тот который сказал предложение присесть и т. д. Когда все дети сказали свои предложения, педагог говорит: «Вот и мяч-рассказчик, составил наш рассказ!».

«Что такое..?». Задача: развитие и активизация словарного запаса, развитие внимания. Оборудование: мяч. Правила игры: дети становятся в круг, в центре которого находиться водящий с мячом. Водящий задает вопрос «Что такое..?», называя любое слово, и бросает мяч любому из игроков. Ребёнок, которому бросили мяч, должен ответить на вопрос (дать определение значения слова). Все остальные дети должны внимательно слушать ответ, и если ответ, по их мнению, не верный, то они должны присесть. Если ответ верный дети должны подпрыгнуть на месте.

Заключение. Необходимость использования интеграции в речевом и двигательном развитии детей дошкольного возраста заключается в природе мышления детей, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности, особенностями психологии и физиологии. Также необходимость интеграции двигательного и речевого развития детей дошкольного возраста объясняется биологическим феноменом, который характеризуется интенсивным созреванием организма и формированием психики. Таким образом, интеграции двигательного и речевого развития детей дошкольного возраста в игре является научно обоснованным средством, оказывающим положительное влияние на речевое и двигательное развитие дошкольников в образовательном процессе учреждения дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. *Комарова, Т. С.* Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина. — Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. — 144 с.
2. *Крулехт, М. В.* Проблема интеграции в современной педагогике / М. В. Крулехт // Проблемы педагогики и психологии. — 2012. — № 3. — С 257—261.
3. *Архипова, Е. Ф.* Стёртая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. — Москва : АСТ : Астрель : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. — 319 с.
4. *Шишкина, В. А.* В детски сад — за здоровьем : пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошк. образования / В. А. Шишкина. — Минск : Зорны верасень, 2006. — 184 с.

УДК 373.2.015.31:81

А. М. Савчин

Переяслав-Хмельницкий государственный университет имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СТОЙКИХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ: ПСИХОЛИГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Развитие речи, воспитание речевой культуры детей старшего дошкольного возраста — одна из важнейших проблем и, соответственно, задач современного дошкольного образования. Речевые умения имеют большое значение не только при формировании словарного запаса старшего дошкольника, но и для развития у ребёнка лексико-семантического восприятия, механизма словесного мышления в частности, общего умственного развития маленькой личности. Именно в этом возрасте дети впервые начинают осмысливать переносные значения слов, овладевают процессом смен смыслов и от того, насколько своевременно и методически грамотно будет реализовываться работа по развитию речевых умений у воспитанников, напрямую зависит речевое и ментальное развитие старших дошкольников.

Основная часть. Различные аспекты речевого развития дошкольников в разные периоды исследовали в психофизиологии, в частности механизмы создания речи — В. Бельтюков, Н. Бехтерева, Н. Жинкин, В. Каменская, М. Красногорский, У. Пенфильд, Т. Хризман; этапность формирования слова как сигнала в контексте взаимодействия сигнальных систем действительности — Н. Данилова, И. Горелов, М. Кольцова, И. Павлов, К. Седов. Много внимания уделено взаимосвязи речи и мышления в онтогенезе — А. Валлон, Л. Выготский, П. Гальперин, Н. Горелов, А. Лурия, Г. Люблинская, Я. Неверович, Ж. Пиаже. Лингвистические исследования раскрывают фонетические, лексические и грамматические особенности детской речи на разных этапах развития — А. Гвоздев, Н. Рыбников, Т. Ушакова, С. Цейтлин, О. Шахнарович, Н. Швачкин, Н. Юрьев. В педагогических исследованиях по развития речи детей дошкольного возраста выявлены закономерности, принципы и методы обучения воспитанников — А. Богуш, К. Лямина, Т. Науменко, Л. Олийник, Л. Павлова, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкина.

© Савчин А. М., 2018.

Репозиторий БарГУ

Учитывая особенности дошкольного возраста и роль речи в формировании всех психических процессов формирующейся личности, речевое развитие находится в тесной взаимосвязи с такими науками, психология, лингвистика, психолингвистика, лингводидактика. Так, предметом изучения психологии выступает осознание ребёнком речи, исследование особенностей развития речевых функций, речевая деятельность и общение. Лингвистика определяет речь как знаковую систему, которая несёт в себе содержание окружения, внеречевую реальность. Психолингвистика рассматривает речь как феномен психики, а речевую деятельность личности как процесс приёма и передачи информации: процессы создания, восприятия и формирования речи во взаимодействии с системой речи. Лингводидактика связывает обучение речи с развитием речи детей [1, с. 124].

А. М. Леонтьев выделяет структуру речевого действия, в которую входят речевые операции, речевой акт и речевая ситуация. Приведём краткие характеристики понятий. Речевое действие — это процесс, который обуславливает речевую деятельность. Речевое действие содержит цель, подчинённую цели речевой деятельности. Речевая операция осуществляется, исходя из параметров речевого действия, и соотносится с условиями, в которых осуществляется речевая деятельность. Речевой акт — это целенаправленное речевое действие, которое осуществляется исходя из принципов речевого поведения, принятого в конкретном обществе [2, с. 155]. Основными признаками речевого акта есть наличие намерения и цели высказывания [3, с. 279]. Речевая ситуация — это совокупность обстоятельств, при которых реализуется общение, система речевых и не речевых условий общения, необходимых и достаточных для осуществления речевого действия [3, с. 276]. Учитывая то, что в дошкольном возрасте речь обслуживает все сферы деятельности детей, нельзя выделить речевые действия из содержания других видов деятельности.

В области данной проблемы находится вопрос взаимосвязи мышления и речи в онтогенезе. Так, И. Горелов утверждает, что «объектом ориентирования ребёнка есть речевая действительность с его словарным запасом» [4, с. 23]. Ж. Пиаже, при научном исследовании интеллекта, подтверждает отсутствие строгого соответствия между мышлением и речью. Он утверждал, что мышление — это система операций, которые являются средством возникновения стойких и долгосрочных отношений организма со средой обитания. Сформированность механизмов дифференциации и генерализации, которые обеспечивают возможность различать и группировать предметы задолго до возникновения речи, свидетельствует об опережающем развитии мышления, которое является практическим и опирается непосредственно на перцепцию и действия [5, с. 11]. Подобную мысль высказывает И. Горелов: «Поскольку количество предметов, явлений и качеств, которые познаёт ребёнок и количество действий с ними превышает количество однозначных наименований для этих предметов и действий, можно утверждать, что разделение осуществляется до овладения ребёнком знаками речи» [4, с. 31].

Мышление человека в онтогенезе развивается путём практического познания реальности, посредством собственной деятельности: ребёнок сначала начинает действовать с предметами, ориентируясь в свойствах, а уже на основе этого овладевает знаками речи. Восприятие дошкольника призвано решать перцептивную задачу, создавая адекватное отображение конкретной ситуации, поэтому восприятие является системой перцептивных действий. И. Сеченов утверждал, что восприятие имеет следующую динамику: сначала это слитное ощущение от группы предметов, затем происходит выделение предмета из группы, а уже после этого в образе предмета вырисовываются отдельные элементы и стаёт возможным развитие представления о предмете [7, с. 137]. Такие учёные, как Л. Венгер, М. Кольцова, В. Мухина обращают внимание специалистов на слитную форму восприятия у детей, при этом первыми постепенно вычленяются те объекты из «образа ситуации», которые имеют наиболее частое подкрепление в биологическом отношении: узнавая предмет ребёнок ориентируется всего на одно значение [8, с. 67]. Л. Выготский утверждал, что восприятие дошкольников аффективно выраженное, то есть восприятие и чувства являются неразделимыми: единство аффективно-рецептивных моментов обуславливает действенный характер восприятия детей [9, с. 73].

Психолингвистическое исследование речевой деятельности призвано дать полную характеристику таких понятий, как общение и коммуникация. Общение определяется А. Леонтьевым как деятельность, обеспечивающая все остальные виды деятельности. Однако общение является относительно самостоятельной деятельностью, имеющей свою цель, мотивацию, структуру, способы.

Деятельность общения — это, в частности, использование речевой деятельности для осуществления социального или личностного взаимодействия [7, с. 211]. Из этого следует, что речевая деятельность является основой общения, которое, в свою очередь, «является условием всех других видов деятельности человека, как общественного существа» [11, с. 301].

Обучение родному языку детей старшего дошкольного возраста приходится на начало «сензитивного» периода, который, в психофизиологическом отношении, является самым выгодным этапом для овладения родным языком. Обучая языку, как речевой деятельности, как составляющей учебного процесса, важно особое внимание уделять формированию мотивации, которая обеспечит процесс учебной деятельности. Формирование речевой культуры в области родной ребёнку речи предусматривает отработку её отдельных структурных компонентов с последующим их объединением в целостную систему деятельности. Этот процесс связан с постепенным переходом от неосознанного выполнения отдельных операций, к осознанному их выполнению, а так же, к полной автоматизации. При этом, на первом и частично на втором этапе выполнения операций, используются «приспособительные» способы формирования навыков, то есть, с психологической точки зрения, следует обучать ребёнка не столько собственно родному языку, а речи, где способом обучения выступает родной язык.

Репозиторий БарГУ

Психологический анализ развития речевых умений дошкольника свидетельствует о том, что в этом возрасте детская речь носит произвольный характер, в которой содержатся компоненты, поддающиеся субъективному вычленению самим ребёнком [12, с. 296].

Принципиально важный период в речевом развитии дошкольников наступает в период овладения ими грамотой, что непременно предусматривает реальное осознание речевых единиц. Работы Д. Б. Эльконина, Л. Е. Журовой, Е. Е. Шулешко, Н. Ф. Скрипченко свидетельствуют о том, что овладение грамотой предусматривает овладение определённым отношением к собственной речи, системой операций относительно её предметного анализа так, как именно на материале звукового анализа слов ребёнок впервые обучается выполнять осознанные операции с языковыми единицами.

Ребёнок в старшем дошкольном возрасте во время обучения грамоте и грамматике родной речи приближается к опосредованию спонтанной речи языковой системы, когда речевые действия требуют от дошкольников осознанного и предметного отношения к языку [13, с. 36]. В процессе изучения языкового материала, с учётом психологических функций, лингводидактика, предлагая дошкольникам языковые средства, должна подчиниться принципам функциональности, предусматривающим речевое намерение (интенцию), содержание, которое следует выразить, средства, позволяющие это совершить, и определённой системности, то есть понимание ребёнком места определённого средства в общей системе языковых средств и сознательного ориентирования в ней, выбирая оптимальные средства для реализации речевой деятельности.

Главной задачей речевого дошкольного образования является обучение детей общению, используя родную речь. Психологический подход в этой области должен сохранять баланс между коммуникативной ориентацией и психологической установкой на сознательную систематизацию элементарных знаний языкового материала. Психолингвистической проблемой речевого образования дошкольников является соотношение коммуникативности и осознание языкового материала или лингвистического сознания. Коммуникативность, при этом, следует рассматривать как главное условие автоматизации неосознанных навыков, операций, сформированных во время практического интуитивно-чувственного усвоения приёмов родной речи. Коммуникативность важна и для интериоризации первичных знаний дошкольников о языке и автоматизации сознательных навыков для формирования коммуникативно-речевых умений в определённых условиях общения. При формировании коммуникативно-речевых умений старшего дошкольника важно довести до автоматизма его речевые навыки, путём осознанного оперирования приобретённым языковым материалом, опираясь на эти навыки. Проблема формирования коммуникативно-речевых умений, по мнению А. А. Леонтьева, связана с системной презентацией языкового материала, то есть с процессами осознанной ориентации в языке. Таким образом, перед старшим дошкольником, в психологическом плане, система языка выступает в двух значениях: как коммуникативный аспект, то есть система ориентиров для речевой деятельности и лингвистический аспект, то есть описание языковых единиц, которые должны быть осознанными.

Выводы. Психолингвистический анализ спонтанной речи детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о том, что описание системы, подлежащей осознанному усвоению, максимально опирается на функционально-семантическую модель, на психолингвистические единицы (восприятие и воспроизведение устной речи, что не всегда совпадают с языковыми единицами), то есть на свойства детской речи — феномены «вычленения смысловых единиц» и «чувства языка», предусматривая «накладки» языковых единиц, с учётом их смысловых, существенных признаков на психолингвистические единицы речи детей [14, с. 180]. Такая психологическая специфика описания речи для задач обучения старших дошкольников позволяет сберечь существенные свойства и системную организацию языка, представить его в виде «активной», а не «пассивной» грамматики, обеспечивая функционирование языковой системы, которая постепенно осмысливается в качестве ориентировочной основы для овладения речевой деятельностью на родном языке. С помощью коммуникативного и системного подходов, которые взаимно дополняют друг друга, решаются такие задачи, как осознание языка и его использование в соответствии разным этапам развития речи, при условии, что избранная методика обучения для старших дошкольников позволяет обеспечить переход к уровню осознанных операций и дальше, к уровню их автоматического применения.

Список цитируемых источников

1. *Богуш, А. М.* Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : навч. посібник / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолетова; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк.,1992. — 414 с.
2. *Луцан, Н. И.* Теория и практика развития связной речи детей дошкольного возраста в речевой-игровой деятельности : дис. д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Н. И. Луцан. — Одесса : ПУДПУ, 2005. — 466 с.
3. *Щукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. — М. : Астрель, 2007. — 746 с.
4. *Горелов, И. Н.* Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. — М. : Лабиринт, 2003. — 320 с.
5. *Пиаже Ж.* Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — 18-е изд. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.
6. *Богуш, А. М.* Теория и методика развития речи детей раннего возраста : учеб. для студентов высш. учеб. заведений факультетов дошк. образования / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. В. Саприкина. — К. : Слово, 2009. — 408 с.
7. *Лепская, Н. И.* Речевая стадия развития коммуникации ребёнка / Н. И. Лепская // Возрастная психолингвистика : хрестоматия : учеб. пособие // сост. К. Ф. Седова. — М. : Лабиринт, 2004. — 330 с.
8. *Кольцова, М. М.* Развитие сигнальных систем действительности у детей / М. М. Кольцова. — Л. : Наука, 1980. — 164 с.
9. *Саприкіна, О. В.* Розумні руки — світла голова / О. В. Саприкіна. — К. : Ред. Загальнопед. газ., 2004. — 112 с.
10. *Сорокин, Ю. А.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. — М. : Наука, 1979. — 327 с.
11. *Каган, М. С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. — 328 с.

Репозиторий БарГУ

12. *Леонтьев, А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев // Избр. психол. тр. / Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т. — М., 2001. — 447 с.
13. *Зарандия, М. И.* К вопросу об умственных возможностях детей дошкольного возраста / М. И. Зарандия // Экспериментальное исследование по проблеме перестройки начального обучения. — Тбилиси, 1969.
14. *Леонтьев, А. А.* Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — 3-е изд. — М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. — 287 с.

УДК 378

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

ИГРОВАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Введение. Невозможно умалить значение сюжетно-ролевой игры для развития ребёнка дошкольного возраста. Через игру ребёнок познает мир, учится действовать в мире. Однако один, сам по себе, он не в состоянии освоить весь богатейший социальный опыт, предоставляемый сюжетно-ролевой игрой. Ему необходим взрослый, мудрый посредник, который поможет адаптировать знания о мире в доступную для дошкольника форму. Именно воспитатель является таким человеком для воспитанника учреждения дошкольного образования. Именно он, владея педагогическими знаниями и умениями организации сюжетно-ролевой игры, не только играет рядом и вместе с ребёнком, но и учит, играя, учит играть.

Основная часть. Психолого-педагогические исследования детской игры показывают, что сюжетная игра, как любая деятельность, не возникает у ребёнка спонтанно, а передается другими людьми, которые уже владеют ею. Именно поэтому в современной педагогической практике большое значение придается педагогическому сопровождению детской игры. Педагогическое сопровождение игровой деятельности — эффективная тактика педагогического руководства сюжетно-ролевыми играми. Тактика, которая заключается не только в предоставлении ребёнку возможности играть, но и в продумывании педагогами наиболее эффективного игрового маршрута, основанном на понимании перспективы обогащения игрового опыта конкретного ребёнка, в знании взаимосвязи разных игр и умении вызвать к ним соответствующий детский интерес. При этом педагог всегда готов стать для ребёнка партнёром в игре, привнести в его игровой опыт новые игровые действия, формы игрового поведения и изменить ценностно-смысловые ориентации и установки. Особенность педагогического сопровождения игровой деятельности детей заключается в том, что, взаимодействуя с детьми, педагог гибко меняет свою позицию в зависимости от степени проявления самостоятельности и творчества, активно сотрудничает с ними. Сопровождающее взаимодействие помогает ребёнку актуализировать игровой опыт как результат совместной игры с воспитателем, применять его в различных ситуациях, возникающих за пределами специально организованной педагогом игровой деятельности. Педагогу необходимо развивать у себя умение быть игроком, то есть иметь свою игровую позицию. Игровая позиция педагога обеспечивает включение педагога в совместную с детьми игру и способствует созданию условий для развития их самостоятельной игры. Владея игровой позицией, педагогу легче использовать игру, её богатые возможности для развития своих воспитанников, их взаимоотношений.

В научной литературе выделены и изучены различные проявления игровой позиции педагога: играющий партнёр (Н. Я. Михаленко), играющий режиссёр (Т. Л. Чепель), координатор, консультант, соигрок (О. В. Солнцева) [1]. Позиция «играющего режиссёра», педагог одновременно выступает в разных ролях: и сценариста, и декоратора, и художника, и артиста, что позволяло ему согласовывать игровые замыслы, выделять главную сюжетную линию, оценивать действия детей, и при необходимости — включаться в игру. «Играющий режиссёр» может инициировать создание воображаемой ситуации, включить в игру несколько взаимосвязанных между собой персонажей, помочь детям распределить роли, учитывая степень их инициативности или стереотипности, общительности или замкнутости, способности к координированию своих действий с действиями других играющих. Педагог в позиции «играющего режиссёра» приходит на помощь детям, если они зашли в тупик, предлагает обновить игровой материал, внести занимательные варианты в процесс игры, прервать будничность красочным эпизодом, ярким впечатлением. Он может перегруппировать детей, перераспределить роли незаметно для них, ввести в игру более инициативных детей, направить их интересы в нужное русло.

Позиция «играющего партнёра» — педагог играет вместе с детьми, но никогда не оценивает их поведение, он просто организовывают взаимодействие детей. Через игровые действия, реплики, пояснение, подсказывание и совместное придумывание событий расширяет представления детей о взятых на себя ролях соответствующем им поведении, увеличивает диапазон всевозможных игровых действий, учит ребёнка развёртывать ролевой диалог с партнёром. Как «играющий партнёр» педагог обеспечивает смену ребёнком ролей в игре, включает его в целую систему социальных связей. И, наконец, включаясь в игру детей как партнёр, обсуждая какие-то события, он вместе с детьми выстраивает сюжет, незаметно и ненавязчиво учит детей свободно оперировать сюжетными событиями и выстраивать их согласованно с партнёрами в определённой последовательности.

Позиция «наблюдателя-консультанта» реализуется тогда, когда необходимо проследить за отношениями детей между собой, степенью их самостоятельности, инициативности и т. п., то есть с диагностическими целями.

© Стецкая Н. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

Или по просьбе детей помочь им в выстраивании сюжета игры, выступая при этом в роли отвлечённого консультанта, не дающего оценок или указаний и не влияющего на ход игры.

Каждая из этих позиций имеет место в современной педагогической практике, и каждая из них эффективно решает определённые педагогические задачи. Однако педагогу нельзя в совершенстве владеть лишь одной из перечисленных выше игровых позиций и использовать только её, считая, субъективно, наиболее оптимальной. Для эффективного развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста необходимо поэтапное изменение тактики педагогического сопровождения ребёнка в игровой деятельности, постоянная смена игровой позиции педагога в зависимости от возраста и освоения ребёнком опыта игровой деятельности. Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова в этой связи пишут: «Для того чтобы осуществить адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре детей, необходимо хорошо понимать её специфику, иметь представление о её развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а также уметь играть соответствующим образом с детьми разных дошкольных возрастов» [2, с. 80].

Безусловно, организация сюжетно-ролевой игры на всех возрастных этапах требует осуществления регулярной диагностики опыта игровой деятельности дошкольников и учёта её результатов во взаимодействии с детьми в игре и при планировании игровой деятельности. Поэтому позиция «наблюдателя-консультанта» применяется во всех возрастных группах. Можно даже говорить о том, что эта позиция используется воспитателем одновременно с позицией «играющего режиссёра» или позицией «играющего партнёра», так как педагогическое наблюдение с целью диагностики развития игровых умений детей педагог осуществляет на протяжении всей игры. Лишь в старшем дошкольном возрасте при высоком уровне развития игровых умений детей, накоплении ими достаточно богатого игрового опыта можно выделять эту позицию отдельно, как ведущую.

На этапе раннего и младшего дошкольного возраста самой эффективной видится позиция «играющего партнёра», так как именно воспитатель здесь является организатором, зачинщиком и строителем сюжетной линии игры. Задача педагога на этих возрастных этапах — построить совместную игру с воспитанниками так, чтобы результатом стало ролевое поведение. Внимание ребёнка важно перевести от действий с игрушками на взаимодействие с партнёром-взрослым. Ребёнок вступает в инициированный взрослым ролевой диалог, приобретает опыт выполнения и развития разных игровых действий, а впоследствии и ролей. Непосредственное собственное ролевое поведение педагога обеспечивает обогащение содержания, развитие сюжета и игровых умений, развитие взаимоотношений между детьми. Игровой процесс протекает естественно, чтобы у детей не возникало ощущение, что их «обучают» в игре.

Нарастание самостоятельности детей в игре зависит от руководства игровой деятельности педагога. Вначале педагог — «партнёр», носитель игровых идей и умений организационного общения в игре. Далее, на этапе среднего и старшего дошкольного возраста педагог выступает как «режиссёр», координатор игровых замыслов и общения детей: оказывает оперативную помощь в случаях затруднения в развертывания сюжета. Педагог на этом этапе развития сюжетно-ролевой игры вступает со многими детьми в ролевое взаимодействие, активизирует ролевой диалог. Игра носит характер свободной импровизации. Когда опыт осуществления игры освоен, педагог становится наблюдателем за играми детей, оказывает косвенную помощь при возникающих затруднениях: изменение предметной среды, проблемная ситуация, совет, вопрос, рассказ о собственных детских играх.

Заключение. Игра ребёнка дошкольного возраста развивается под влиянием воспитания и обучения, зависит от приобретения представлений и умений, от воспитания интересов. В игре с особой силой проявляются индивидуальные особенности ребёнка, при этом можно наблюдать, что один и тот же ребёнок обнаруживает разный уровень игрового творчества в зависимости от содержания игры, выполняемой роли, от взаимоотношений с товарищами. Многие отечественные и зарубежные психологи считают, что никто не разовьёт творческие способности ребёнка лучше, чем он сам. Поэтому, прежде всего, ребёнку нужно создать условия для спонтанной творческой игры. Большое значение в решении этой задачи имеет игровая позиция педагога, которая определяет взаимоотношения взрослого и детей в игре, степень включенности воспитателя в игровой процесс и способствует созданию условий для развития самостоятельной детской игры.

Список цитируемых источников

1. *Шарапова, С. А.* Игровая позиция воспитателя как условие развития сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / С. А. Шарапова // Современны наукоемкие технологии. — 2013. — № 7(2). — С. 176—177. — Режим доступа: URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=32195. — Дата доступа: 29.12.2017.
2. *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.
3. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с белорусским и русским языками обучения / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2015. — 3-е изд. — 152 с.

Репозиторий БГПУ

УДК 373

Е. В. Трусевич
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 61 "Праменьчык" г. Бреста», Брест

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАЦИОНАЛЬНЫМ КУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ СВОЕЙ СТРАНЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ

Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи — задача первостепенной важности, и нет необходимости — это доказывать. Но как воспитать эту любовь? Она начинается с малого с любви к своей семье, к своему дому. Постоянно расширяясь, эта к родному переходит в любовь к своему государству, к его истории, его прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству.

Д. С. Лихачёв

Введение. В настоящее время, для развития и процветания нашей республики недостаточно получить образование в какой-либо узкой специальности, требуется, чтобы человек способствовал развитию своей республики. Для этого детям с раннего возраста необходимо прививать любовь к героическому и историческому прошлому, культуре своего народа, гордость за родной язык и красоту родной природы. Перед педагогами стоит нелегкая задача — сформировать в каждом ребёнке все необходимые качества, которые создадут устойчивый фундамент для воспитания гражданина и патриота своей страны.

Прежде чем стать патриотом своей страны, необходимо узнать историю и традиции своей страны; познакомиться с государственными и народными праздниками; иметь представление о людях, которые прославили Родину; воспитать в себе любовь к родному языку.

В учреждении дошкольного образования работа по организации процесса патриотического воспитания ведётся педагогами с воспитанниками в игровой, трудовой, познавательной практической, художественной деятельности; в процессе общения, на тематических неделях, при проведении специально организованных видов деятельности. Вместе с тем, чтобы достичь положительных результатов по реализации содержания патриотического воспитания, нужно использовать как современные формы и методы работы, так и средства народной педагогики, придерживаясь принципа интеграции содержания в различных видах деятельности и образовательных областей.

Принцип интеграции образовательных областей является основополагающим принципом развития современного дошкольного образования, который строится на основе синтеза, объединения образовательных областей, предполагает получение единого целостного образовательного продукта, обеспечивающего формирование патриотических качеств личности воспитанника и гармоничное его вхождение в социум. Интеграция как принцип развития педагогической теории и практики дошкольного образования есть ведущая идея, отражающая гармоничное объединение образовательных областей в единый неразрывный образовательный процесс и гарантирующая в случае её реализации достижение более высоких результатов в развитии и воспитании ребёнка дошкольного возраста.

Основная часть. Исследования в области дошкольной педагогики и психологии показали, что именно в дошкольном возрасте закладываются базисные основы личности, «складывается» человек. Перед дошкольным учреждением стоит задача — развивать познавательный интерес, любовь к Родине, её историко-культурному наследию. Становление человека как гражданина, должно начинаться с его малой Родины — родного города.

Невозможно вырастить настоящего патриота без знания истории. Любовь к большому надо прививать с малого: любовь к семье, коллективу сверстников, родному городу, наконец, к большой Родине. Таким образом, заложив фундамент с дошкольного детства, мы можем надеяться, что воспитали настоящего патриота, любящего свою Родину.

Задачи патриотического воспитания детей дошкольного возраста определены в учебной программе дошкольного образования в разделе «Социально-нравственное и личностное развитие» в интеграции с другими направлениями развития (физическое, познавательное, речевое, эстетическое) [1]. Реализация задач патриотического воспитания проходит в специально организованной деятельности, игровой, познавательной практической, художественной, элементарной трудовой деятельности и в общении.

Специально организованная деятельность занимает небольшую часть времени нахождения детей в дошкольном учреждении. Поэтому задачей педагога является организация максимально насыщенного, содержательного, интересного и не перегруженного занятия. Использование нетрадиционных методов и приёмов способствует созданию условий для выявления и активизации творческого потенциала воспитанника.

Для разностороннего, осознанного изучения понятий, предметов или явлений с помощью комбинации видов деятельности — творческой, художественной, игровой — используются интегрированные занятия.

Понятие «интегрированное» занятие включает в себя приёмы, направленные на раскрытие сути определённой темы, посредством приложения к ней нескольких образовательных областей, которые являются взаимопроникающими и взаимодополняющими.

© Трусевич Е. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

Технология интегрированного занятия в дошкольном учреждении позволяет выполнить основную задачу дошкольного обучения в принципе — раскрыть тему полно и глубоко, но при этом оптимально распределить нагрузку воспитанников. Это позволяет не перегружать детей и оставлять больше времени для других мероприятий. Кроме того, это положительно отражается на мотивации к обучению, поскольку интегрированное занятие, помимо непосредственно подачи нового материала, предусматривает активное включение в него детей посредством элементов игры, которая, как известно, является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

К задачам интегрированных занятий для дошкольников относят: формирование целостного восприятия окружающего мира; развитие навыков самостоятельного освоения и применения новой информации; приобщение ребёнка к искусству, формирование эстетического вкуса; развитие творческих способностей.

В учреждении дошкольного образования содержание работы по приобщению детей дошкольного возраста к национальному культурному наследию проходит через следующие направления: история Беларуси: возникновение и развитие, символы Беларуси, достопримечательности Беларуси, государственные и народные праздники, знаменитые люди, народные промыслы и искусство Беларуси, белорусское народное творчество. Интегрируя образовательные области в специально организованной деятельности, педагоги достигают высоких результатов в работе с детьми.

Планируя образовательную область «Искусство», воспитатель дошкольного образования знакомит детей с декоративно-прикладным искусством нашей страны, изделиями белорусских мастеров. При этом, использование на занятии музыкального сопровождения белорусских композиторов и исполнителей, эмоционально развивает детей, создаёт положительный эмоциональный настрой на занятии, а также знакомит с выдающимися деятелями нашей страны. Музыкальные руководители активно используют на занятиях мультимедийные презентации, демонстрируя слайды произведений белорусских художников. Дети с удовольствием изображают музыку с помощью художественных средств рисования, элементов белорусского узора. Знакомство с государственными и народными праздниками проходит в сочетании использования детского исполнения песен и чтения стихов, что содействует к приобщению к культуре белорусского народа.

С целью формирования представлений об истории Беларуси, во время решения задач образовательных областей «Ребёнок и общество», «Ребёнок и природа» использование народных фольклорных жанров расширяет представление детей о жизни наших предков, их традициях; предметах быта, одежде. Рассматривание изделий белорусских мастеров даёт представление о свойствах материалов, из которых они изготовлены; символах Беларуси и их значении, значении элементов белорусского орнамента.

Образовательная область «Физическая культура» интегрируется со следующими образовательными областями: «Развитие речи и культура речевого развития», «Ребёнок и общество», «Ребёнок и природа», «Искусство», «Элементарные математические представления», «Развіцце беларускага маўлення». В результате чего дети знакомятся с видами спорта, спортсменами, прославившими Беларусь, белорусским народными играми и их атрибутами, животным и растительным миром Беларуси.

Заключение. Таким образом, возникает возможность наиболее эффективно влиять на процесс патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Во время интеграции различных образовательных областей, приобщение воспитанников к национальным культурным ценностям достигает высоких результатов. Интегрированные занятия в большей степени, чем обычные, способствуют развитию речи: расширяется словарный запас, дети знакомятся с названиями предметов быта прошлого, малыми фольклорными жанрами, прививается любовь к родному языку. Формируется умение воспитанников сравнивать, обобщать, делать выводы. Углубляются представления о традициях народа, культурном наследии, расширяется кругозор. Познакомившись с историей своей страны, дети учатся находить новые связи между фактами, которые углубляют или подтверждают их выводы и наблюдения. Занятия, основанные на элементах народной музыки, живописи и литературы, эмоционально развивают детей дошкольного возраста.

Принцип интеграции является инновационным для дошкольного образования и организует образовательную деятельность в дошкольном учреждении на основе синтеза, объединения образовательных областей, который предполагает получение единого целостного образовательного продукта, обеспечивающего патриотическое воспитание дошкольника.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования : утв. М-вом образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 407 с.

Репозиторий ВГУ

УДК 373.21

Н. В. Харечко
Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ИХ С РАСТЕНИЯМИ

Введение. Проблема взаимодействия человека и природы является одной из актуальных проблем воспитания. Вопросы экологического воспитания подрастающего поколения рассматривались педагогами: Й. Ф. Гербартом, Я. А. Коменским, Й. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, В. А. Сухомлинским, К. Д. Ушинским и др., которые определили многогранность влияния природы на личность ребёнка [1; 2].

Воспитание социально активной личности, способной экологически мыслить, является необходимым условием решения проблемы рационального использования природных ресурсов. Но никакое воспитание невозможно без знаний. Современная педагогика предлагает новые подходы к познанию природы и формированию природоведческих понятий. Такие учёные как Г. С. Костюк, С. Н. Николаева, З. П. Плохий, О. Я. Савченко считают, что знания детей о природе — дидактическая основа экологического воспитания [3, с. 10—42; 4, с. 19—21]. Важное значение имеют знания о растениях, которые являются неотъемлемым компонентом природы, без которого невозможна жизнь на Земле [5, с. 10—40]. Цель статьи — описание работы по экологическому воспитанию в процессе ознакомления старших дошкольников с растениями участка детского сада.

Основная часть. Главным условием реализации задач сферы «Природа» — создание эколого-развивающей среды [6, с. 10—11] является правильно спланированный и хорошо озеленённый участок детского сада. Для посадки лучше подбирать наиболее типичные в данных географических условиях растения. На участке детского сада высаживают древесные породы: дубы, рябину, березы, липы, клёны, ивы (формы и сорта с извилистыми побегами), сосны, различные формы туй и елей. И, конечно же, плодовые: яблони, абрикосы и вишни, которые красивы в любое время года.

Для цветника подбирают неприхотливые одно- и многолетние растения, которые цветут с ранней весны до поздней осени, что позволяет дошкольникам любоваться и ухаживать за ними длительное время. Из однолетних растений — это петуния, бархатцы, бальзамины, гвоздика, ноготки, космея, левкои, настурция, календула, львиный зев. И многолетники — анютины глазки, гайлардии, георгины, гиацинты, гладиолусы, дельфиниумы, ирисы, люпин, маргаритки, нарциссы, пионы, незабудки, примулы, тюльпаны.

На огороде следует отвести одну грядку под зерновые культуры (пшеницу, гречку, овёс, ячмень), другую — под овощные растения (лук, горох, бобовые, редис, морковь, укроп, тыква, фасоль, различные салаты, кабачки, кукурузу). Они быстро растут и хорошо знакомы детям. На участке должны быть раннецветущие растения: первоцветы, мать-и-мачеха, пшёнка весенняя, гусиный лук, ландыш и др.

При озеленении участка детского сада надо помнить, что вся растительность здесь должна отвечать требованиям безопасности для здоровья и жизни детей. Нельзя высаживать ядовитые растения. Например, олеандр обыкновенный, любые разновидности тиса, бирючины, самшита. Очень опасны плоды волчеягодников, и так называемого «золотого дождя», жимолости татарской. Часто на детских участках высаживают клематисы (ломонос), но, как и многие другие растения семейства лютиковых, — они ядовиты и могут вызывать у детей сильную аллергическую реакцию. Для детей опасны растения с шипами и колючками (шиповник, боярышник, тёрн, барбарис).

По нашему мнению, наблюдения за растениями должны начинаться с реальных объектов и явлений. Целесообразно придерживаться такой схемы:

1. Оценка эстетичного вида и особенностей строения растений.
2. Условия роста и развития растений в окружающей среде. С целью усиления интереса к познанию растительного мира рекомендуется использование загадок, народных примет, стихотворений, пословиц и поговорок о бережном отношении людей к растениям. Они помогут детям задуматься над состоянием природы, расширить их экологические знания и нормы поведения в природе.
3. Значение растений в жизни человека.
4. Закрепление природоведческих понятий. Содержание понятий раскрывается в суждениях, которые объясняют связи между предметами и явлениями окружающей среды. Например, суждение: у сосны, яблони, тополя — один высокий древесный ствол. Вывод: растение, которое имеет один древесный ствол, называется деревом.
5. Подведение итогов наблюдений.

Чтобы вызвать у дошкольников интерес к наблюдаемым растениям, можно сообщить интересную информацию. Например, растительный мир Украины богатый и разнообразный, насчитывает 30 тысяч видов растений, которые имеют большое значение в жизни человека: их используют в пищу, для изготовления одежды и строительства жилья, в лечении болезней, они помогают ориентироваться во времени и пространств [4, с. 9—12].

Наблюдая за растениями, можно научить детей прогнозировать погоду. Вот несколько примеров: «Дуб раньше, чем ясень листки распустит — на сухое лето», «Запах сирени усиливается на дождь», «Листья быстро осыпаются — на раннюю и суровую зиму».

© Харечко Н. В., 2018.

Репозиторий БГПУ

Детям необходимо на примерах показать, что растения беззащитные: не издают звуки, не двигаются, не защищаются. «Как им можно помочь?» Здесь целесообразно выслушать ответы детей.

Симулировать активность дошкольников в нахождении решений осуществляется с помощью проблемных ситуаций или игр, но с чётко определённой дидактической целью. Например, игра-медитация. Предложить детям представить себя растением, которое забывают полить. Задать вопрос: «Хотели бы они оказаться на месте такого растения? Почему?». Анализ ответов и поступков проводится с целью корректировки поведения ребёнка в природе.

По мнению учёных, не целесообразно знакомить дошкольников с большим объёмом отрицательной информации об экологических проблемах. Это вызывает у детей чувство страха, бессилия, неуверенности в том, что человек может спасти природу.

Важно воспитать у каждого ребёнка желание делать хотя бы простое, но полезное дело для сохранения природы. С этой целью привлекаем дошкольников к посильному труду на участке. Трудясь вместе с воспитателем на огороде, в саду, цветнике, старшие дошкольники выращивают растения, следят за их развитием, узнают, какие условия необходимо создать для нормальной жизни растений. Именно в практической, трудовой и игровой деятельности проявляется готовность ребенка к творческим преобразованиям и сохранению природы.

Для примера опишем работу по теме: «Берегите первоцветы».

I. *Подготовительная работа.*

1. Проведение бесед: «Изменение в природе весной», «Охрана природы».
2. Просмотр диафильма «Заповедники Украины». В доступной форме рассказать дошкольникам о Красной книге, зачем она нужна. Показать открытки или рисунки с редкими и исчезающими видами растений своей местности: тюльпаны, ковыли, сальвиния плавающая, водяной орех и др.
3. Ознакомить с факторами, которые влияют на жизнь растений, а также способами охраны растений.
4. Чтение литературных произведений: «Раннецветущие растения» В. И. Шевчука; стихов «Подснежник» и «Ландыш» М. Познанской и др.
5. Загадывание загадок о весенних растениях. Правила поведения в природе.

II. *Наблюдения за раннецветущими растениями на участке.*

1. Проведение наблюдения (по схеме).
2. Проведение дидактических игр: «Наши растения», «Кто больше назовёт весенних растений?», «Можно — нельзя» и др. Цель: закрепить знания о растениях, занесённых в Красную книгу Херсонской области и правила поведения в природе.
3. Подведение итогов в форме вопросов: «Что нового мы сегодня узнали?», «Что мы можем сделать для сохранения раннецветущих растений?». (Ответы детей, их анализ.)

По результатам работы оформляются стенды, выставки рисунков, тематические альбомы.

Заключение. Таким образом, формирование знаний о растениях в ежедневной жизни — решающий фактор в экологическом воспитании дошкольников. Чем больше дошкольники узнают о растениях, тем лучше они смогут оценить их значение в природе и жизни людей, поймут на уровне своего возраста некоторые экологические проблемы. Систематическое ознакомление с растениями приведёт детей к последующим обобщениям, на основе которых сформируются понятия и основы мировоззрения.

Список цитируемых источников

1. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г : Педагогическое наследие / сост.: В. М. Кларин, А. Н. Джуринских. — М. : Педагогика, 1987. — 416 с.
2. *Сухомлинський, В. О.* Школа і природа. Вибрані твори : в 5 т. Т. 5 / В. О. Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1977. — С. 536—551.
3. *Лисенко, Н. В.* Екологічне виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник / Н. В. Лисенко — Львів : Світ, 1994. — 144 с.
4. *Плохій, З. П.* Виховання екологічної культури дошкільників: метод. посіб. / З. П. Плохій. — К. : Дошк. виховання, 2002. — 173 с.
5. *Яришева, Н. Ф.* Основи природознавства : Природа України : навч. посібник / Н. Ф. Яришева. — К. : Вища шк., 1995. — 335 с.
6. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. — 3-тє вид., випр. — К. : Світич, 2009. — 430 с.

УДК 373.2

М. Цзэцуу

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

ОРИЕНТИРОВКА В ПРОСТРАНСТВЕ КАК ВАЖНАЯ КАТЕГОРИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВСЕХ СТОРОН ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе развития общества одной из актуальных проблем дошкольного образования является развитие у детей старшего дошкольного возраста пространственных ориентировок, что способствует их разностороннему развитию, успешной адаптации к новым условиям среды в процессе подготовки к школе.

Основная часть. В Китайской Народной Республике особое внимание в образовании детей дошкольного возраста уделяется интегрированному обучению, в котором отражены различные образовательные теории: по

© Цзэцуу М., 2018.

Репозиторий БарГУ

экологии человека, развитию мудрости, поведения, физическому развитию и др. Также учитываются аспекты формирования взаимоотношений между человеком и окружающей средой. Особое внимание придаётся таким сторонам деятельности ребенка, в которых дети, взаимодействуя друг с другом, познают характеристики окружающего мира, в том числе такие категории как пространственные ориентировки. Для изучения проблемы исследования необходимо рассмотреть категории «пространство», «ориентировки».

Категория «пространство» в науке возникла на основе наблюдения практического использования представлений о положении и отношении объектов друг к другу, их объёма, протяжённости (О. Б. Шафер).

Античные философы Демокрит, Эпикур, Лукреций ввели понятие пустого пространства и рассматривали его как однородное (одинаковое во всех точках) и бесконечное. Этот взгляд на пространство одним из первых высказал Демокрит: «…в действительности же существуют только атомы и пустота» [1, с. 224]. По Г. Лейбницу, пространство — это порядок взаимного расположения множества тел, существующих вне друг друга [1, с. 122]. В научных исследованиях выделены различные виды пространства человека: «жизненное» (К. Левин, В. А. Писачкин), «психологическое» (С. К. Нартова-Бочавер) «бытийное пространство личности» (А. В. Бурмистрова), «внутриличностное» (Э. Исаева), «личное» (Е. М. Рейт), «личностное» (Н. Н. Мозговая), «внутренний мир личности» (В. Д. Щадриков).

В современной системе образования и воспитания пространство как категория занимает приоритетное место. Являясь социальной средой, отражающей специфические характеристики культурного многообразия, пространство как феномен, способствующий процессу естественного социокультурного взаимодействия между участниками с помощью различных средств, в том числе и средств музыкального искусства, влияет на развитие у детей старшего дошкольного возраста представлений о многообразии окружающего мира, его пространственных ориентировках. Вопросами формирования у детей представлений о пространстве занимались такие исследователи, как: В. В. Данилова, О. М. Дьяченко, Т. И. Ерофеева, А. М. Леушина, Е. В. Сербина, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, М. Фидлер и др.

Понятие «ориентировка» согласно П. Я. Гальперину, представляет собой различные стратегии обследования окружающих предметов, определяющие эффективность и качество усваиваемых субъектом знаний и умений [2, с. 462]. Ориентировочной основой деятельности является система представлений человеком о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). На этапе формирования ориентировочной основы деятельности происходит предварительное ознакомление с действиями, с системой указаний о том, как выполнять то или иное действие [3, с. 547].

В Республике Беларусь также рассматриваются вопросы разностороннего развития ребёнка, в том числе, развития его личного пространства (Е. М. Рейт), формирования пространственных представлений (И. В. Житко). В Учебной программе дошкольного образования (2012) задачи развития ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста нашли отражение в образовательной области «Элементарные математические представления» (компонент «Пространство), где определено содержание по формированию у ребёнка старшего дошкольного возраста представлений о способах переноса ориентировки в трехмерном пространстве окружающего мира на двухмерное пространство листа бумаги. И наоборот — умений ориентироваться на листе бумаги, от других объектов, описывать словами своё пространственное положение. В образовательной области «Искусство» (Музыкальная деятельность) в компоненте «Музыкально-ритмические движения» представлено содержание формирования умений ребёнка старшего дошкольного возраста двигаться легко, пластично, в разных направлениях и темпах [4, с. 336].

Представления об ориентировке в пространстве у детей старшего дошкольного возраста расширяются и закрепляются в процессе всех видов деятельности. Важным является включение в занятия специальных упражнений и игр на ориентировку в пространстве. Например, воспитатель даёт задание расставить предметы по порядку, так чтобы слева был самый высокий, а справа самый низкий (или наоборот); расставляет на столе игрушки: «Посмотрите и скажите: кто стоит рядом с коровой? Слева от кошки?» и т.д. Эффективным также является применение таких упражнений, в которых дети определяют своё положение среди окружающих предметов («Я стою рядом со стулом, перед окном»), а также учатся передвигаться в заданном направлении. С этой целью педагог может организовывать игры «Куда пойдёшь — то и найдёшь», «Наоборот», «Прятки»; словесные игры на определение направления движения, а также упражнения, в которых дети учатся ориентироваться на листе бумаги, рисуют определённое количество предметов в указанном направлении (в верхней, нижней части листа, слева, справа, в середине). Также важным является обучение детей старшего дошкольного возраста умению употреблять слова для обозначения положения предметов на листе бумаги, на столе, на полу (слева, справа от, ниже—выше, около, дальше, ближе, из-за и т.д.). Полезными являются игры-лабиринты, в которых дети определяют направление движения с помощью стрелок-указаний маршрутов, учатся перемещаться в соответствии с планом маршрута. Указанные игры развивают концентрацию мышления ребенка, учат двигаться в заданном направлении, ориентируясь на начало и конец движения. Отдельными учеными отмечается, что проблема формирования пространственных ориентировок успешно решается с помощью музыкально-ритмической деятельности, как наиболее способствующей развитию произвольности, эмоциональности, координации, моторики, двигательных способностей, различных видов представлений детей старшего дошкольного возраста (А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина). Например, педагог применяет упражнения «Попрыгаем в своём кругу (квадрате)», «Попрыгаем с переходом из круга в круг», «Пробежим змейкой». То же самое под музыкальное сопровождение. То же самое в игровой ситуации, например, «Попрыгаем в своём кругу» (при прыжках умение остановиться по окончанию музыки).

Репозиторий ВГУ

Заключение. Необходимо указать, что в разных странах имеет место решение проблемы развития ориентировок в пространстве у детей старшего дошкольного возраста. Большое количество упражнений имеют сходство. Игры, связанные с ориентировкой в пространстве различаются в большей степени не самим содержанием действий, а названиями. Данная рассматриваемая проблема, на наш взгляд, имеет многоаспектное значение, так как позволяет подготовить ребёнка к решению важных жизненных задач жизнедеятельности.

Список цитируемых источников

1. *Маковельский, А. О.* Древнегреческие атомисты / А. О. Маковельский. — Баку : Изд-во Акад. наук Азерб. ССР, 1946. — 401 с.
2. *Головин, С. Ю.* Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — 2 изд. — Мн. : Харвест, 2007. — 976 с.
3. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. — Мн. : Соврем. слово, 2006. — 928 с.
4. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь, Нац. ин-т образования. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 416 с.

УДК 373.2

Т. М. Чернолецкая

Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский р-н

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ЛЭПБУК “МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКАТУЛКА”» ДЛЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ

Введение. Одним из важнейших средств развития самостоятельной музыкальной деятельности детей являются музыкально-дидактические игры. Я считаю, что именно музыкально-дидактические игры позволяют в простой и доступной воспитанникам игровой форме дать представление о музыке, её выразительных возможностях, а также помогают развивать основные музыкальные способности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма.

Нами было разработано и составлено наглядно-дидактическое пособие «Лэпбук “Музыкальная шкатулка”». В переводе с английского языка лэпбук означает «книга на коленях», в которой собран материал на определённую тему, которую мы хотим проработать. Учебный материал интересно оформлен в различного рода мини-книжечках, кармашках, окошечках. Когда дети впервые сталкиваются с лэпбуком, они влюбляются в него сразу же и навсегда. Почему? Потому что для детей лэпбук, прежде всего — это игрушка! Для педагогов же, лэпбук — просто великолепный инструмент обучения. Ведь лэпбук, прежде всего, — средство обучения!

Так как основные виды музыкальных способностей могут развиваться в разных видах музыкальной деятельности, наглядно-дидактическое пособие «Лэпбук “Музыкальная шкатулка”» распределили по разделам учебной программы дошкольного образования образовательной области «Искусство». И поскольку мы живём в Беларуси, все игры, собранные в этом пособии, строятся на основе национального музыкального фольклора. На наш взгляд, в будущем воспитанники без чьей-либо помощи смогут применять самостоятельно свои знания и умения, полученные в результате использования наглядно-дидактического пособия «Лэпбук “Музыкальная шкатулка”» на музыкальных занятиях. Цель нашей работы: развитие музыкальных способностей у воспитанников средней группы посредством использования наглядно-дидактического пособия «Лэпбук “Музыкальная шкатулка”». Задачи: 1) изучить и отобрать музыкально-дидактические игры, способствующие формированию музыкальных способностей у воспитанников средней группы; 2) разработать и апробировать в практической деятельности на музыкальных занятиях музыкально-дидактические игры; 3) способствовать развитию у воспитанников средней группы ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, чувства ритма через музыкально-дидактические игры; 4) создать копилку музыкально-дидактических игр в виде наглядно-дидактического пособия «Лэпбук “Музыкальная шкатулка”».

Основная часть. Задача музыкального руководителя — это развитие музыкальности у детей. Понятие музыкальности базируется на развитии музыкальных способностей [1]. Изучив научно-теоретическую и методическую литературу по развитию музыкальных способностей воспитанников средней группы, ознакомившись с музыкально-дидактическими играми, используемыми в дошкольных учреждениях, мы пришли к выводу, что их можно разделить на три развивающие группы: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство.

Для развития *ладового чувства* используются музыкально-дидактические игры из пособия (игры «Разрезные картинки», «Музыкальная галерея»). Данные игры помогают дошкольникам формировать умение узнавать и сравнивать музыкальные произведения разных жанров контрастные по характеру, уточнять и расширять музыкальные представления в контексте существования календарно-обрядового фольклора**;** различать характер музыки (игра «Цветы настроений»)**.** Дети учатся соотносить характер музыки с мимической моделью, формируются двигательные навыки, умение двигаться в соответствии с настроением музыки. Игра помогает детям формировать умение различать характер музыкальных произведений. Развивая ладовое чувство у воспитанника, мы учим различать соответствующие эмоциональные состояния: веселья — «Лявоніха» (гармонік) белорусский народный танец, грусти — «Не шумі, дуброўка» белорусская народная мелодия, нежности —

© Чернолецкая Т. М., 2018.

Репозиторий БарГУ

«Калыханка люлі, люлі, люлі» белорусская народная песня, сердитости — «Таўкачыкі» белорусский народный танец. В конце игры мы беседуем, почему именно ту или иную мимическую модель эмоционального состояния выбрали дети. Характеристику эмоций мы даём с помощью словесных определений. Например, если «человеку грустно» ему соответствует спокойная, унылая, печальная, жалобная мелодия. Всё это помогает формировать правильную речь, обогощает словарный запас воспитанников.

Для того чтобы расширить словарный запас, обогатить речь воспитанников разнообразными эпитетами, определять характер произведения, используется дидактическая игра «Что делают дети в домике?». Для определения характера произведения используются пиктограммы эмоций. Игра «Что делают дети в домике?» способствует различению жанра музыкального произведения. В этой игре дети учатся сравнивать музыкальные произведения разных жанров контрастные по характеру. Развитию тембрового слуха способствуют игры «Музыкальный магазин», «Хоровод инструментов», «На чём играю?». С помощью этих игр закрепляются представления о белорусских народных музыкальных инструментах, определяя их по внешнему виду и тембру звучания. Дети обучаются пользоваться ими, музицировать соло, дуэтом, в ансамбле белорусских народных инструментов, обогащают слуховой опыт образцами белорусского музыкального фольклора. Воспитанникам нравится игра «Музыкальный магазин».

Чтобы формировать музыкально-слуховые представления используются игры «Музыкальная шкатулка», «Кто в домике живёт?», «В лесу», «Музыкальный телефон». Из этой категории игр детям больше всего нравится игра «Кто в домике живёт?». Она помогает развитию звуковысотного слуха, формирует умения различать регистры. Главное, чтобы в игре использовались знакомые детям произведения. Эта игра способствует развитию музыкального образа. Если звучат низкие звуки, то дети представляют себе нечто большое, важное, а высокие — что-то маленькое, нежное. Тем самым развивается образное мышление.

Чувство ритма у детей развиваю с помощью музыкально-дидактических игр из нашего пособия, связанные с воспроизведением ритмического рисунка мелодии в хлопках, на музыкальных инструментах и передачей смены характера музыки с помощью движений: «Музыкальные полотенца», «Расскажи и прохлопай», «Озорные каблучки», «Атрибуты к подвижным играм». Данные игры помогают дошкольникам моделировать ритмические соотношения между звуками с помощью хлопков, голоса, умения двигаться в соответствии с характером музыки, играть в музыкальные игры под инструментальную музыку и пение. А игра «Танцоры» более развёрнуто помогает развивать музыкально-ритмическое чувство, мелодичный слух, познакомить и закрепить представления о ритме и мелодии традиционных белорусских народных танцев. В гости к детям приходят куклы-танцоры. У каждого есть своё имя, которое совпадает с названием известного белорусского танца. Дети с помощью взрослого называют танцора, пропевают его имя. Звучит аудиозапись танца с одноимённым названием. Дети выполняют подвижные импровизации под музыку танца. Музыкально-ритмические движения сочетают в себе, как эмоционально-творческое развитие воспитанников, так и физическое, то есть развивается вестибулярный аппарат и ориентирование в пространстве.

Для развития воображения и фантазии включают в образовательную деятельность игры «Озорные каблучки» (развитие элементарных ритмических импровизаций, «Музыкальная шкатулка» (развитие песенного творчества), «На чём играю?», «Весёлый музыкант», «Весёлые инструменты» (развитие детского инструментального творчества). Развитие воображения и фантазии помогают детям раскрепоститься, раскрыться, показать свои возможности. В игре «Весёлые инструменты» формируется умение играть на музыкальных инструментах, имитируя игру в оркестре. С помощью этой игры у детей развиваются зрительное и слуховое внимание, ритмический слух, умение различать цвета (7 цветов) и составлять из них радугу (располагать в определённом порядке). Это является необходимым условием для развития изобразительного творчества детей, способности воспринимать красоту природы, окружающего мира.

В результате кропотливой системной работы воспитанники нашего учреждения дошкольного образования являются участниками различных районных конкурсов, таких как фестиваль любительского детского творчества «Театральная завалинка», конкурс юных вокалистов «Жемчужинка года», конкурс детского творчества в рамках фестиваля «Должны смеяться дети».

Музыкально-дидактические игры осваиваются детьми постепенно. Нами разработаны конспекты занятий в средней группе с использованием музыкально-дидактических игр из наглядно-дидактического пособия «Лэпбук «Музыкальная шкатулка». В их основе лежит история с использованием персонажа, который объединяет их в одно целое. Это персонаж из белорусского детского фольклора Веселинка. Детям интересно наблюдать за действием Веселинки, им хочется узнать: «А что же будет дальше? Что предложит Веселинка завтра? В какие игры она захочет поиграть?».

Для выявления объёма полученных представлений детьми в течение учебного года мы разработали обобщающую музыкально-дидактическую игру «Центр музыкального развития», основанную на кругах Луллия. Это пособие вносит элемент игры в занятие, помогает поддерживать интерес к изучаемому материалу. Данная игра позволяет вспомнить и закрепить пройденное за предыдущий год, «проработать» тему в разных видах детской музыкальной деятельности.

Заключение. На основании вышеизложенного, мы пришли к выводу, что именно музыкально-дидактические игры из «Лэпбука “Музыкальная шкатулка”», стали тем путём, который позволил развить музыкальные способности дошкольников эффективнее, а само занятие сделать живым и интересным.

Список цитируемых источников

1. Вучэбная праграма дашкольнай адукацыі. – Мн. : Нац. ін-т адукацыі, 2013. — 416 с.

Репозиторий БарГУ

3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Репозиторий БарГУ

УДК 371.37.035.6

Г. К. Бобко
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 7 г. Ганцевичи», Ганцевичи

РОЛЬ ОТЦА В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Введение. В современном мире у родителей всё меньше времени остается для общения с детьми. Считая, что если у ребёнка имеется всё необходимое — одежда, обувь игрушки, компьютер и т. д., мамы и папы не всегда понимают, чем они его обделяют. Для нашей культуры нехарактерно внешнее проявление любви, нежности отца к ребёнку. Редко увидишь на прогулке папу за руку с сыном – чаще они идут рядом и даже не разговаривают, как будто папа просто сопровождает ребёнка. Обнять, посадить на колени, похвалить, расспросить, что видел на прогулке в детском саду, удивится, восхитится сооружением из кубиков, рисунком, умением танцевать, рассказывать стихотворение — всё это несвойственно для большинства современных отцов.

В наши дни любовь отца к ребёнку чаще всего выражается в покупке дорогой игрушки. Но гораздо больше даже самой привлекательной игрушки малышу нужны отцовское внимание, участие, понимание, дружба, общность интересов, дел, увлечений, досуга. Папа не просто кормилец — он человек, открывающий ребёнку мир, помогающий ему расти умелым [1].

Отцовство является социальным изобретением. Оно появилось позднее института материнства, когда на заре человеческой истории самцы столкнулись с необходимостью кормить самок и детёнышей. Эта функция и поныне является определяющей для мужчин во всем мире. Исторически развитие института отцовства связывают с возникновением частной собственности, когда появилась естественная необходимость её наследования одним из сыновей. Так обществом за мужчиной, хранителем традиций, была закреплена функция обеспечения женщин и детей. Итак, родительское поведение мужчины является по своей сути социальным и без соответствующих социальных условий может легко исчезнуть. Кроме того, психологическое содержание отцовской роли во многом зависит от опыта собственной социализации мужчины в родительской семье, от того, какую модель отцовства демонстрировал в семье отец.

Основная часть. Одним из важнейших условий, обеспечивающих влияние отца на ребёнка, на их будущую взаимную привязанность, является как можно более раннее начало их общения. Известно, что младенцы, отцы которых разговаривали с ними ещё до их рождения, раньше других начинают выделять пап из окружающих, чаще останавливают на них свой взгляд. Максимально ранний контакт ребёнка с отцом, первые два-три дня после рождения (или даже в первые часы), когда в мозг новорожденного «впечатываются» первые внешние события, звуки, прикосновения, производит на обоих неизгладимое впечатление, многократно усиливая будущую привязанность друг к другу.

Беременность и рождение ребёнка — особые события в жизни семьи, требующие особых взаимоотношений между супругами. Многочисленные исследования показывают, что отец может оказывать значительное позитивное или негативное влияние на психическое здоровье ребенка. Пренебрежительное отношение к новорожденному тяжело сказывается на эмоциональном состоянии матери, которое передается грудному ребёнку. Он становится беспокойным — плохо ест, спит, не принимает пищу и т. д. Позже это проявляется в виде невроза страха. Вместе с тем замечено, что ребёнок, отец которого в первый год жизни участвует в повседневном уходе за ним, меньше боится незнакомых людей, проявляет большую открытость в общении.

Во все времена отец был главным в семье. Многие мужчины считают, что воспитанием должна заниматься женщина, у неё это лучше получается. Она с этим хорошо справляется. Хотя всем известно, что за исключением кормления грудью, отцы способны обеспечить полный уход за ребёнком — могут купать, пеленать и качать его так же умело, как и мать. Отцы улавливают сигналы ребёнка так же чутко, как и матери, а младенцы привязываются к ним не меньше, чем к матерям. Несмотря на это, отцы, как правило, не берут на себя основную ответственность по уходу за ребёнком. Такая второстепенная роль папы в воспитании детей раннего возраста может быть связана с чувством некомпетентности в этом вопросе, что они часто подтверждают словами: «Моё время еще не пришло». Между тем существует определённая связь между взаимодействием ребёнка с отцом в младенчестве и их взаимоотношения в последующие годы. У отцов, которые были «недосягаемыми» для своих маленьких детей (не принимали участие в уходе и воспитании), могут возникнуть трудности в налаживании прочных эмоциональных связей с ними в будущем. Поэтому так важно не откладывать общение с малышом, не ждать, когда он станет старше, перекладывая все заботы о младенце на мать. Воспитание детей — это постоянное занятие, в котором участвуют два человека — отец и мать.

Стиль взаимодействия отцов с маленькими детьми отличается от материнского. Матери большую часть времени общаются с детьми во время ухода, отцы же взаимодействуют с ними в процессе игры, оказывая непосредственное влияние на их психическое развитие. Игра между отцом и ребёнком носит циклический характер, за вспышками возбуждения и проявления взаимного внимания следуют периоды минимальной активности. Матери играют с детьми в нежные, спокойные, традиционные игры «Ладушки», «Сорока-ворона». Отцы устраивают необычные, энергичные, непредсказуемые игры, связанные с вознёй и неразберихой. Вдруг превращаются в лошадку юного принца (или принцессы) или ужасного «Бармалея», которого нужно победить, чтобы он не съел «маленьких, очень маленьких

© Бобко Г. К., 2018.

Репозиторий ВГУ

детей». В таких играх детям особенно нравятся появления физической силы и стихийность. Кроме того, они формируют быструю реакцию на возможную опасность, умение принимать верное решение в сложных ситуациях; снимает нервное напряжение, заряжают положительными эмоциями.

Замечено, что уже в первые месяцы жизни ребёнка отец (в отличие от матери!) играет по-разному с мальчиком и девочкой, тем самым начинает формировать их половую самоидентичность. Трёх-четырёхлетние дети с большим желанием общаются с родителем противоположного пола подобно тому, как мальчики обожают мать, девочки нежно любят отцов, особенно если похожи внешне. Такой эмоциональный опыт гетерополых отношений найдёт своё дальнейшее развитие в будущем [2].

Отец является для ребёнка важной ролевой моделью. Именно в общении с ним, подражая ему, мальчик учится быть мужчиной, приобретает типично мужские черты. Каждый отец должен осознать это и всегда помнить, что с самого раннего возраста ребёнок будет подражать ему во всем, в самых незначительных мелочах: в мимике, жестах, речи и прежде всего в отношении к матери! Отношение отца к матери в значительной мере определяет характер отношения мальчиков к девочкам. Очень часто мальчики, лишённые отцовского внимания, недостаточно зрелые, несамостоятельные дети. Они плохо адаптируются в коллективе, трусливы, коварны, злобны, агрессивны. У них наблюдается бессмысленное стремление к разрушительству. Влияние отца делает ребёнка дисциплинированным, открытым, честным, обязательным. Кроме того, без положительного влияния отца мальчик повзрослев, не сможет передать своему сыну адекватный опыт полоролевого поведения. У девочки на примере взаимоотношений отца и матери формируется представление о том, что такое семья. Она узнает, как мужчины относятся к женщинам, невольно учится понимать природу мужчины. Проблемы, трения, конфликты во взаимоотношениях родителей будут способствовать возникновению проблем в будущем браке ребёнка, в воспитании собственных детей.

Любовь даёт девочке уверенность в своей женской привлекательности и обаянии. Каждый раз, подчёркивая, что его «дочь умница и красавица» отец формирует уверенность в себе. Недостаточная же эмоциональная отзывчивость отцов порождает у девочек беспокойство, неустойчивость настроения и капризность как средство привлечения внимания.

Вывод. В наши дни многие уверенные в себе женщины хотят «родить ребёнка для себя», они убеждены в том, что смогут обеспечить его всем сами. О значении роли отца в воспитании ребёнка можно судить уже по тому факту, что смертность детей, лишённых отца, т. е. рождённых вне брака в два раза выше. При поддержке отца женщина может передать своим детям чувство уверенности в гораздо большей степени, чем женщина, вынужденная воспитывать ребёнка одна. Разумеется, это справедливо только в том случае, когда методы воспитания обоих родителей совпадают, они поступают по отношению к ребёнку согласованно, предъявляют ему одинаковые требования, окружают его постоянной заботой, любовью и вниманием [3].

Участие отца в воспитании детей наравне с матерью оказывает непосредственное влияние на формирование личностных качеств ребёнка, от которых во многом зависит его будущее благополучие. Отец в семье — это образец, пример, эталон мужественности для сына и дочери. Сын в дальнейшем будет стремиться быть похожим на отца, так как отец для него — ежедневный пример, для дочери — образ мужчины, который она будет искать в будущем супруге.

Список цитируемых источников

1. *Авдеева, Н. А.* Роль матери и отца в развитии ребёнка в раннем возрасте / Н. А. Авдеева // Дошк. воспитание. — 2005. — № 5. — С. 110—115.
2. *Баркан, А. И.* Практическая психология для родителей, или Как научится понимать своего ребёнка / А. И. Баркан. — М. : АСТ-Пресс, 2000.
3. *Хризман, Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира : книга / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева. — М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 184 с.

УДК 37.036:373

Ю. А. Богуслав
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 23 г. Лида», г. Лида

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современной педагогике и психологии в настоящее время активно применяется песочная терапия, так как песок — это природный материал, обладающий собственной энергетикой, имеющий множество преимуществ перед другими материалами, такими как глина и пластилин.

Игры с песком — одна из форм естественной деятельности и активности ребенка, именно поэтому можно использовать данный вид коррекционного воздействия в развивающих и обучающих занятиях. Как показывает практика, метод песочной терапии наиболее эффективно используется при коррекции эмоциональной сферы, так как проблема развития эмоций у дошкольников весьма актуальна. Именно эмоциональное развитие и воспитание являются фундаментом, на котором закладывается и реконструируется здание личности ребёнка. Современные дети менее отзывчивы к чувствам окружающих, они не всегда способны осознавать и контролировать свои эмоциональные состояния. Однако центральная психическая функция дошкольников — эмоциональная. С одной

© Богуслав Ю. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

стороны, им необходимы яркие эмоциональные впечатления, а с другой — игры и упражнения, которые способствуют в обучении управлять эмоциями, исправлять их и осознавать. Поэтому формирование и коррекцию недостатков эмоционально-волевой сферы ребёнка необходимо рассматривать в качестве одной из наиболее важных и приоритетных задач его воспитания и развития.

Основная часть. Перенос традиционных педагогических знаний в песочницу даёт больший воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы обучения. Во-первых, при взаимодействии с песком существенно усиливается желание ребёнка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно. Во-вторых, в песочнице активно развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта», соприкасаясь пальцами с песком, нервные окончания посылают сигналы в мозг и начинают стимулировать его работу. В третьих — в играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции дошкольников. В четвёртых — песок как и вода способен «заземлять» отрицательную энергию, что особенно актуально в работе с детьми имеющими нарушения в эмоционально-волевой сфере. Все вышеизложенные факторы, в совокупности привели к формированию идеи внедрения в свою работу метода песочной терапии. Хотелось бы отметить, что игра с песком доставляет несомненное удовольствие не только детям, но и самому взрослому. Ведь особое свойство текучести песка — успокаивать и расслаблять. А если добавить к тому возможность изменения фона, внедрение элементов, изменение текстуры поверхности, то получится огромное поле для творчества и не только.

Использование песочной терапии в снижении показателя тревожности у старших дошкольников — это вполне логичный выбор данного инструмента в работе с детьми, имеющими нарушения в эмоционально-личностной сфере. Можно использовать два вида песочниц.

Первый вид песочницы не имеет как такового названия, это простой пластиковый контейнер наполненный кинетическим или «космическим» песком. Особенность такого песка заключается в удобстве использования, он пластичен и в то же время сыпуч, из него очень удобно лепить и строить. Такую песочницу можно использовать и с иным наполнителем (рис, гречка, манка, мелкие пуговицы и камушки для аквариума).

Второй вид песочницы самый интересный и многофункциональный — это световой стол. Данный метод представляет собой рисование песком на поверхности стола со световой подсветкой. Рекомендуется обязательно использовать цветовую подсветку, либо, при её отсутствии, разноцветный песок. Применяя цветной песок одновременно в процесс коррекции, внедряется и метод цветотерапии, который не имеет противопоказаний, благотворно воздействует на душевное и эмоциональное состояние, которое, в свою очередь, во многом определяет психологическое здоровье и благополучие детей.

В процессе работы с песком по снижению уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста приоритетными задачами необходимо выделять следующие: знакомство детей с особенностями игры в песочнице; создание благоприятного климата для дальнейшей успешной работы; обучение ребёнка справляться с трудностями, чтобы чувствовать себя более успешным; обучение способам саморегуляции, умению отреагировать состояние тревожности и как следствие — научить снижать это ощущение.

При работе с песком, наиболее эффективен индивидуальный вид работы с дошкольниками или работа с микро группой по 2-3 человека. При системе работы с детьми, имеющими признаки повышенной тревожности, рекомендуются правила совместного рисования песком: 1) ребёнку необходимо лишь предлагать варианты игр и заданий, но не заставлять его следовать строгой программе; 2) структура занятия должна быть адаптирована под интересы самого дошкольника; 3) создавать пространство для детского самовыражения, а не устанавливать жёсткие рамки и правила; 4) ценить инициативу и мнение ребёнка, но не молчаливое согласие с педагогом; 5) стимулировать развитие творческой ситуации вопросами, но не готовыми ответами; 6) поддерживать воспитанника в поиске своих собственных нестандартных решений на поставленную задачу; 7) ценить природную мудрость ребёнка и его уникальность, но не учить его «быть таким как все».

Основному этапу работы предшествует предварительный диагностический, где можно использовать ориентировочную диагностику (например, методика «Кактус» М. А. Панфиловой) и основную диагностику (например, «Тест тревожности в картинках» Р. Тэммл, А. Дорки, В. Амен). Данные методики позволят получить наиболее достоверную картину о состоянии ребёнка, о характерной для него тревожности в типичных жизненных ситуациях. В дальнейшей системе работы, возможно изменение самих песочниц и инструментов работы с ними, где ребёнок получает возможность самостоятельного выбора.

Основные этапы организации игрового процесса с песком: демонстрация песочницы (знакомство ребёнка с песком); демонстрация коллекции имеющихся фигурок, наличие которых необходимо для полноценной игры; знакомство с правилами игр на песке; формулировка темы занятия, инструкции к играм, основное содержание занятия; завершение занятия, ритуал выхода.

При совместной игре в песочнице педагог обязан следовать профессиональной и общечеловеческой этике. Это правило является одновременно и обязательным условием для любого рода профессиональной помощи детям. Педагог не может в присутствии ребёнка без спроса изымать фигурки из песочницы, перестраивать картину или высказывать оценочные суждения. Внутренний мир ребёнка чрезвычайно хрупок и только строгое соблюдение этического кодекса и высокий профессионализм специалиста могут защитить его от психологической травмы.

Заключение. Работа с песком — это погружение в сказку, мир фантазий, причудливых образов и извилистых линий. Создание картины песком — увлекательный процесс, который затрагивает все сферы чувств, пробуждает творчество, расслабляет и вдохновляет одновременно. Использование песочной терапии позволяет построить партнерские и доверительные отношения между педагогом и ребёнком.

Репозиторий ВятГУ

УДК 378.09

Е. В. Громадская
Государственное учреждение образования «Ясли-сад №3 г. Лунинца», Лунинец

ТИМБИЛДИНГ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для освоения навыков сотрудничества. Сотрудничество строится на основе интереса детей друг к другу и к совместной деятельности и выражается в способности вступать во взаимодействие. Поэтому педагогу необходимо помочь детям понять, что делать что-то вместе не только интересно, но и трудно, так как нужно уметь договариваться, соблюдать очередность, прислушиваться к мнению товарищей.

В командных играх воспитанников необходимо приучать, добиваясь высоких личных результатов, заботиться об общекомандном результате, проявляя такие качества, как товарищество, взаимопомощь, доброжелательное отношение друг к другу. Многие воспитанники старшего дошкольного возраста при проведении спортивных игр не умеют работать в команде, договариваться, соблюдать правила при выполнении различных заданий, неточно воспринимают предложенную инструкцию. Так, возникла идея внедрения элементов тимбилдинга в деятельность Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 3 г. Лунинца» [1].

Основная часть. Умение работать в команде имеет большое значение практически во всех сферах деятельности современного общества. Команды сопровождают деятельность человека изо дня в день. Поэтому формировать умение работать в команде нужно с дошкольного возраста.

Тимбилдинг (англ. Team building) — построение команды или командообразование — мероприятия игрового, развлекательного и творческого характера, направленные на улучшение взаимодействия между участниками, повышение сплоченности коллектива на основе осознания общих ценностей и представлений.

Ещё на заре цивилизации, социализируясь и утрачивая агрессивность, люди обрели возможность к сотрудничеству и взаимовыручке. Появилась групповая территориальность, что способствовало консолидации людей в рамках одного коллектива и стало возможным только благодаря умению вести коллективную трудовую деятельность, как на охоте, так и быту. Можно сказать, что тимбилдинг, в современном понимании этого термина, возник как вынужденная мера для повышения эффективности коллективных действий групп людей. При этом, всегда во главе таких действий был лидер (вожак, вождь) или группа лидеров. Вопрос эффективности групповых действий особенно остро вставал в ходе охоты и войны, поэтому основоположниками современного тимбилдинга можно считать мероприятия, проводимые для поддержания боевого духа и сплоченности солдат. Платон говорил: «Ты узнаешь больше о человеке за час игры, чем за год разговоров». Ещё во времена античности стало понятно, какова важность поддержки командного духа. Полководцы проводили специальные физические упражнения и соревнования на силу, выносливость и изобретательность. Это способствовало поддержанию боевого духа и сплоченности солдат в войсках. В наше время это понятие вошло под названием team spirit — «командный дух». Проходили годы, сменялись эпохи и поколения. У руководителей крупных компаний появилась мысль о необходимости использования методики, напоминающей современный тимбилдинг, для повышения эффективности группового труда. Однако эффективные научные разработки так и не были созданы, либо не дошли до нас. Активно использовать комплекс игровых методик, объединённых идеей сплочения команды, начали в 40-х годах в Великобритании, Франции и США посредством коллективных спортивных игр. Целью таких игр было сплочение группы мало знакомых людей для эффективного выполнения общей задачи. Результаты применения таких игр показали свою результативность и стали применятся для тренировки военнослужащих [2].

Современные условия информационного общества, развитие телекоммуникаций требуют иных подходов, методов и технологий в сфере дошкольного образования. Педагог вынужден применять в своей работе современные средства обучения и развития, новые педагогические методики и технологии, оригинальные формы проведения образовательной деятельности. Поэтому мы обратили внимание на тимбилдинг. Командные игры это составляющая тимбилдинга, так как это понятие более широкое и включает в себя не только командные игры спортивной направленности (футбол, эстафеты и т. д.), а также мероприятия развлекательного характера, творческой направленности (походы, квест-игры и т. д.) Целью тимбилдинга является формирование умения работать в команде. Упражнения и игры на командообразование позволяют в игровой форме обучить детей навыкам работы в команде, лидерству, общению, принятию решений и разрешению различных задач. Чтобы достичь успеха в командообразующих играх детям приходиться учиться взаимодействовать друг с другом, внимательно слушать других, самим изъясняться четко и понятно, мыслить творчески и нестандартно.

Основными задачами тимбилдинга в учреждении дошкольного образования являются: обучить детей эффективно взаимодействовать между собой; сплотить команду, вывести «командный дух» на более высокий уровень. Настоящая команда формируется путём преодоления препятствий, поэтому оптимальным вариантом командообразования в детском саду становятся квест-игры. Квест — путешествие к определённой цели через преодоление трудностей. Это форма взаимодействия педагога, детей и родителей.

Представленная форма организации деятельности воспитанников имеет ряд преимуществ, что позволяет решать следующие задачи: образовательную — вовлечение каждого ребёнка в активный творческий процесс;

© Громадская Е. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

обеспечение интеграции содержания разных образовательных областей; развивающую — развитие интереса, творческих способностей, воображения дошкольников, поисковой активности, стремления к новизне; воспитательную — воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение задания, воспитание дружеских взаимоотношений.

При подготовке квеста для дошкольников нужно помнить основные условия: игры должны быть безопасными; вопросы и задания должны соответствовать возрасту; споры и конфликты надо решать только мирным путём. Как и любая технология образовательный квест имеет свою структуру: введение (сюжет, роли); основную часть (этапы прохождения, задания); заключительную часть (итоги, призы, награждение).

Квесты можно разделить на три группы: линейные (квест представляет собой движение по цепочке — выполнив одно задание, игроки получают следующее); штурмовые (участники получают задание и перечень мест с подсказками, самостоятельно выбирая способы решения поставленных задач); кольцевые (линейный квест заключённый в круг, то есть игра начинается и заканчивается в одной и той же точке).

Для составления маршрута можно использовать разные варианты: маршрутный лист (на нём могут быть просто написаны последовательно станции и где они расположены; а могут быть загадки, ребусы, зашифрованное слово, ответ на которые и будет то место, куда надо последовать); «волшебный клубок» (на клубке ниток последовательно прикреплены записки с названием того места, куда надо отправиться. Постепенно разматывая клубок, дети перемещаются от станции к станции); карта (схематическое изображение маршрута); «Волшебный экран» (планшет или ноутбук, где последовательно расположены фотографии тех мест, куда должны последовать участники).

В квестах присутствует элемент соревновательности, а также эффект неожиданности (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера, декорации). Они способствуют развитию аналитических способностей, развивают фантазию и творчество, т.к. участники могут дополнять квесты по ходу их прохождения.

Для того чтобы квест действительно был увлекательным и в тоже время, обучающим, чтобы задействовать всех участников и дать возможность каждому проявить себя, от педагога требуется высокий профессионализм, как в плане подготовки такой игры, так и в ходе ее проведения [3].

Заключение. Самое главное — это то, что тимбилдинг, в частности, в форме квестов, помогает активизировать и детей, и педагогов, и родителей. Это игра, в которой задействуется одновременно и интеллект участников, их физические способности, воображение и творчество. Здесь необходимо проявить и смекалку, и наблюдательность, и находчивость, и сообразительность, это развитие аналитических способностей и коммуникативных качеств. Участники учатся договариваться друг с другом, распределять обязанности, действовать вместе, переживать друг за друга, помогать. Всё это способствует сплочению не только детского коллектива, но и родительского сообщества, а также улучшает детско-родительские отношения. Использование такой формы работы предоставляет возможность в значительной мере расширить границы образовательного пространства, по сравнению с традиционной образовательной деятельностью.

Список цитируемых источников

1. *Тузикова, С. В.* Методика проведения подвижных игр в детском саду [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura/2014/11/20/metodika-provedeniya-podvizhnykh-igr-v-detskom-sadu. — Дата доступа: 22.11.2017.

2. Командообразование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/командообразование. — Дата доступа: 26.11.2017.

3. *Калиниченко, О. В.* Квест-технологии в ДОУ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/02/23/kvest-tehnologii-v-dou. — Дата доступа: 21.04.2017.

УДК 378

Т. М. Дривицкая, И. Г. Енко
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 40 г. Лида», г. Лида

«ПАПИНА ШКОЛА» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ОТ 2 ДО 3 ЛЕТ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Введение. В государственном учреждении образования «Ясли-сад № 40 г. Лида» активно работает «Папина школа». Это современная организационная форма работы с папами, воспитывающими детей от 2 до 3 лет, не посещающих учреждение дошкольного образования. Общаясь с мамами, слышны часто такие высказывания: «Супруг совсем не проводит время с нашим сыном», «Мой отец был слишком занят, чтобы проводить с нами время», «Я целый день с малышом, а муж обвиняет меня, что я ничего не делаю, пока он на работе». Эти вопросы и послужили мотивом организации «Папиной школы».

Основная часть. Разрабатывая это направление, мы выработали чёткую стратегию сотрудничества, изучили их запросы и ожидания, создали атмосферу доверия. Основное предназначение данной формы работы является формирование нового уровеня работы с родителями проведение занятий в триаде: педагог—папа—

© Дривицкая Т. М., Енко И. Г., 2018.

Репозиторий БарГУ

ребёнок. Развивающие занятия направлены на оказание помощи папам в вопросах воспитания, развития детей и подготовку к поступлению в учреждение дошкольного образования.

Основные задачи работы заключались в повышении статуса отца в общественной, социальной и культурной жизни, а также в воспитании детей в семье; обеспечении успешной социализации и адаптации детей от 2 до 3 лет к условиям учреждения дошкольного образования; содействовию семье в физическом, психологическом и личностном развитии ребёнка; просвещении отца в психолого-педагогических знаниях; повышении творческого, культурного, содержательного уровня отцовства у мужчин.

Занятия посещают 12 семей, продолжительность занятий 2 часа, один раз в месяц. В систему занятий включены игровые комплексы, которые проводит педагог-психолог. В работу с папами включены разнообразные интересные для детей и пап формы взаимодействия, которые направлены на оказание помощи в осознании роли отца в развитии личности ребёнка, повышении статуса отца в семье.

Основной формой работы с папами являются развивающие занятия. Проводятся совместные праздники («Супер папа», посвящённый 23 февраля»), консультативно-просветительская работа. Главным направлением работы является развивающая деятельность, которая направленна на создание опыта общения, познания, радости открытия, эмоционально-положительного переживания. Занятия носят открытый характер, которые ориентированы на уровень развития детей от 2 до 3 лет, условиях в которых они воспитываются, степень заинтересованности, умения общаться взрослого с ребёнком.

В построении занятий используется комплексный подход, каждое занятие планируется с учётом того, чтобы у ребёнка была возможность проявить себя в разных видах деятельности совместно с папами: игровой, музыкальной, физкультурно-оздоровительной, речевой, продуктивной, познавательной деятельности. Вследствие чего, происходит всесторонее развитие детей от 2 до 3 лет. Выбранный комплексный подход в решении поставленных задач, поддерживает, стимулирует и развивает увлечённость и заинтересованность детей на протяжении всего занятия, расширяются границы творческого контакта отцов, ребёнка и воспитателя.

Главная задача — сделать отцов помощниками, а для этого необходимо установить принципиально новые отношения, в которых родители-отцы выступают как равноправные партнёры, но и как добросовестные воспитанники. Избранная форма работы даёт возможность папам обогатить свой родительский опыт, посмотреть на ребёнка другими глазами, увидеть его со стороны, да и самому оказаться в роли воспитанника на равных со своим малышом. Для этого по ходу деятельности даются указания не только детям, но и пояснения для родителей. Выслушав задание, папы, при необходимости, ещё раз объясняют его своему ребёнку, контролируют, помогают и поощряют малышей. Иногда приходится останавливать слишком активных пап, стремящихся подтолкнуть ребёнка к какой-либо деятельности, к которой он ещё не готов или боится. Свобода движений ребёнка неограниченна, он может отвлечься, отойти к заинтересовавшему его предмету. Через некоторое время малыш с помощью папы вновь включается в активную деятельность. В работе с папами активно используются игры на развитие тактильных ощущений такие, как: «Лесенка», «Кошка», «Коза», «Шинка-машинка», «Перебираем пальчики», «Дарики-комарики». Данные игры не имеют ограничений по возрасту и направлены на развитие эмоционального общения взрослого с ребёнком, на создание телесного контакта с малышом. Эти простые для родителей игры в дальнейшем могут оказаться незаменимыми помощниками во время длительной поездки или ожидания очереди, а также в перерыве между напряжёнными интеллектуальными играми. Также используются игры для отцов и детей, которые помогают наладить положительный эмоциональный контакт между ними: «Осьминоги», «Солнышко и тучка», «Ёжик», «Машинка-грязнулька», «Сделай как я», «Прятки с платочками», игры и упражнения на снятие психоэмоционального напряжения у детей, на снижение агрессии и ослабление негативных эмоций, на осознание эффективных форм поведения «Брыкание», «Кулачок», «Солнышко», «Снежинки», «Котик», «Подснежник». Эти игры, в свою очередь, перекликаются с играми, которые проводятся в «Материнской школе», однако с мамами, больше идёт использование игр на сенсорное развитие, на развитие мелкой и крупной моторики. В «Материнской школе» акцентировано внимание на развитие психических процессов, а в «Папиной школе» — на установление эмоционального контакта с папами, на гармонизацию детско-родительских отношений.

Зачастую папам не хватает знаний и умений для воспитания, развития и оздоровления детей. С целью оказания помощи отцам в данном вопросе нами проводится консультативно-просветительская работа перед развивающим занятием (10—15 минут). Целью данного направления является создание условий для оптимального взаимодействия пап и педагогов в вопросах воспитания детей от 2 до 3 лет.

Данная деятельность организована в три этапа. На первом этапе изучаются запросы отцов по вопросам воспитания детей от 2 до 3 лет, далее разрабатываются темы встреч, изучаются теоретические источники. На втором этапе проходит проведение развивающих занятий с папами детей. Главным на этих встречах является создание атмосферы для свободного общения отцов. Организация таких встреч помогло поддержать мужчин на пути отцовства, показать, что волнения и хлопоты с ребёнком, есть в каждой семье, и у всех они примерно одинаковые. Проходит взаимный обмен информацией, что помогает папам стать уверенными в своей позиции, а значит и стать более вовлечёнными в отцовство. В этом и заключается наша основная задача — воспитание ответственного отцовства. Темы встреч разнообразные: «Возрастные особенности детей раннего возраста», «Роль отца в воспитании мальчика и девочки», «Влияние внутрисемейных взаимоотношений на развитие малыша», «Игра — дело серьёзное», «Страна Самоделковых», история маленького «Нет» и «Да», «Сказки, способные скорректировать поведение детей», ««Нет» и «нельзя» в жизни ребёнка», «Сказки в жизни ребёнка». И в каждой проведённой встрече, прослеживается тонкая нить в вопросах взаимодействия пап на развитие малыша раннего возраста. Если проводить параллель между

Репозиторий БГПУ

тематикой консультаций с мамами и папами, то они отличаются: с мамами работа направлена на раскрытие вопросов успешной адаптации малыша, подготовкой к новой ступени развития, проецируются вопросы взаимоотношений с педагогами дошкольного образования. На третьем этапе проводится анализ проведённой работы. Итогом является опрос пап об эффективности проведённой работы.

После проведения работы в прошлом учебном году было отмечено изменение уровня знаний отцов о возрастных особенностях детей от 2 до 3 лет, изменение самооценки родительской позиции отцов. Проанализировав высказывания родителей-отцов, можно отметить новый уровень взаимодействия со своим ребёнком, который изменился в лучшую сторону у большинства семей. Мы увидели, что папы готовы делиться не только своим родительским опытом, но и своим детскими переживаниями, что, возможно, говорит о сформировавшемся доверии к педагогическому коллективу. Приятно отметить, что к концу года папы превратились из зрителей в активных участников педагогического процесса. И те папы, которые к нам приходят, они уже на 99% ответственные отцы, потому что прийти в «Папину школу» — это уже большой серьёзный шаг. К тому же, школа такая ещё одна, они не так широко распространены, поэтому каждый мужчина, который пришёл в группу, и его опыт для нас уникальны.

В результате работы данной формы работы у детей, отцов и педагогов установились партнёрские отношения с семьями воспитанников, создана атмосфера взаимопонимания, эмоциональной взаимоподдержки, общности интересов педагогов, родителей и детей раннего возраста. У отцов расширились теоретические и практические знания в вопросах воспитания детей раннего возраста, активизировались и обогатились воспитательные умения, возникла уверенность в собственных педагогических возможностях. У детей развилось чувство защищенности, доверия.

Взаимодействие, общение, деятельность с папами строилась таким образом, что присутствующим родителям было не только психологически комфортно, но и помогло расширить образовательные задачи. Заинтересованность родителей в работе «Папиной школы» выражалась в том, что состав членов группы в течение учебного года был одинаковый, пропусков занятий был минимальный. После завершения работы в мае родители-папы высказали желания принять участие посещать занятия в следующем учебном году.

Заключение. Организация такой формы работы с детьми, не посещающими учреждение дошкольного образования, востребована и имеет право на существование. Ни семья, ни детский сад не могут заменить один другого. Только вместе можно достичь желаемого для наших детей, помочь им раскрыть и реализовать свои возможности, создать благоприятные условия для полноценного развития и саморазвития каждого малыша.

УДК 376.6

Т. В. Евлаш

Государственное учреждение образования «Городищенский ясли-сад», аг. Городище, Барановичский р-н

ПРОБЛЕМА СОЗАВИСИМОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩЕГОСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Введение. В Республике Беларусь четверть населения — дети. Проблемы семей, которые оказались в сложной жизненной ситуации в нашей стране решаются на уровне государства. Хотя каждый взрослый человек более или менее отчётливо понимает, что его семейное счастье находится в его руках, но далеко не все родители задумываются о благополучии и счастье воспитывающихся в семьях детей. Именно такая бездумность сказывается на аспектах формирования личности ребёнка. Исходя их практики последних трёх лет, в нашем дошкольном учреждении среди семей, находящихся в социально опасном положении, в 100% случаев являются те, в которых один или несколько членов семьи зависимы от психоактивных веществ, прежде всего, алкоголя. Даже если проблемы появляются в семье уже после рождения ребёнка, развитие личности ребёнка всё равно деформируется под влиянием социальных факторов. Родители, страдающие от алкоголизма, будь то один родитель или оба, вовлекают в своё заболевание всех близких людей. В этих семьях постоянно есть место тревоге, непредсказуемости, напряжению, душевной боли. Следовательно, круг задач педагога-психолога и воспитателя необходимо расширять в самом актуальном на сегодняшний день вопросе — повышении психолого-педагогической культуры родителей, формировании адекватной и эффективной позиции родителей, которая должна в первую очередь базироваться на личностном росте и самосовершенствовании родителя.

Основная часть. Объяснения наркологических заболеваний строится на двух моделях. Биологическая (генетическая, наследственная предрасположенность) и биопсихосоциальная, в противоположность, учитывает сочетание различных условий в развитии и течении этих заболеваний [1].

Беседуя с родителями из семей, находящихся в социально опасном положении, по критериям и показателям: несовершеннолетний воспитывается в семье, где родители отрицательно влияют на его поведение (злоупотребление алкогольными напитками) в 98% случаев химическая зависимость провоцируется не столько действием алкоголя, сколько социально-психологическими проблемами и неумением решать трудности другими путями, где алкоголь выступает в качестве удовлетворения особого субъективного смысла. Исследуя семьи,

© Евлаш Т. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

находящиеся в социально опасном положении во всех без исключения случаях выявлен факт того, что употребление психоактивных веществ является логическим результатом развития и образа жизни индивида в собственной семье, признаком неблагополучия и дезадаптации.

Проблема созависимости является одной из самых трудных в работе с семьями по реализации положений Декрета Президента Республики Беларусь № 18 от 24 ноября 2006 года. «О дополнительных мерах по государственной защите детей из неблагополучных семей». Несмотря на то, что проблема созависимости уже достаточно изучена, в плане выявления эмоциональных зависимостей одного человека, семьи от зависимого от психоактивных веществ, всё же вопросу формирования личности ребёнка, особенно в дошкольном возрасте, в такой семье, необходимо уделять особое внимание.

Говоря об особенностях личностного развития и социализации ребёнка в семье, где взрослые страдают синдромом зависимости, есть один важный негативный момент — это нарушение психологических границ «Я» ребёнка. Зависимость — центр семьи, вокруг которого сосредоточены все мысли, действия, чувства, поступки остальных членов семьи. Независимо от того, в зависимости ли только один из родителей или и другие члены семьи. При обозначении данной проблемы в работе с семьями отмечается отрицание необходимости осознать себя, своё положение в семье, развитие, как своей собственной личности, так и личности ребёнка, размыто понимание о положении ребёнка в семье.

При взаимодействии ребёнка с родителями, взрослых членов семьи друг с другом, их психологические территории, то оккупируются, то пересекаются, то уважаются или же насильственно ограничиваются. Дошкольник (3—6 лет) пытается, с одной стороны, отстоять свои границы, а с другой — расширить свою психологическую территорию. Одновременно с этим он зависит от родителей. Но если в этом возрасте родители не считаются с психологическими границами ребёнка или, наоборот, совершенно лишают его всякой психологической опеки (а именно это и происходит в семьях находящегося в социально опасном положении по критериям и показателям: несовершеннолетний воспитывается в семье, где родители отрицательно влияют на его поведение (злоупотребление алкогольными напитками), то впоследствии ребёнок не умеет определять психологические границы; часто вторгается в чужую сферу; не умеет постоять за себя; с трудом представляет свои цели и желания; ребёнок неосознанно создаёт зависимые отношения; переживает страх неудачи, конкуренции, даже страх успеха; стремиться к самоизоляции [2].

Для выживания в семье, отягощённой алкогольной зависимостью, ребёнок вынужден выбирать определённые нормы поведения. Так как такая семья дисфункциональная, то и формы поведения у дошкольников в 87% отмечаются дезадаптивными. При работе с семьями важно учитывать то, что всё вертится вокруг психоактивного вещества: отец зависим от алкоголя, а мать созависима от алкоголизма отца, кроме того часто то, что отец злоупотребляет либо поддерживается матерью, либо скрывается и является секретом семьи. Жена всеми силами скрывает факт алкоголизма от соседей, близких и собственных детей, особенно пока они маленькие, предполагая, что пока дошкольник ничего не понимает. Но это далеко не так, поведение родителей ребёнок демонстрирует в играх, проговаривает воспитателям, поскольку всё плохое, скрыть невозможно [3].

Ребёнку из алкоголизированной семьи трудно усвоить, как надо себя вести, так как многие поступки ребёнка родители оценивают исходя из собственного настроения, которое зависит от состояния алкогольных проблем. Отсутствие границ дозволенного и постоянства, хаос и непредсказуемость, ссоры и конфликты действуют в алкогольной семье на ребёнка психотравмирующе. Ребёнок начинает предпринимать попытки помирить дорогих ему людей. Всё это способствует формированию низкой самооценки. Исходя из данных методики «Лесенка»: для воспитанников, проживающих в семьях, где взрослые зависимы от психоактивных веществ, характерна заниженная самооценка в 89% случаев.

Необходимость постоянного переживания негативных эмоций ведут к «замораживанию» чувств ребёнка. Появляется эмоциональная тупость, которая притупляет боль и, взрослея, ребёнок черствеет, не умеет выразить свои переживания, отказывается от них. Это явление в психологии называется алекситимией.

По результатам диагностики: низкий уровень самооценки в 98% случаев у детей из семей находящихся в социально опасном положении (далее СОП).

По результатам работы воспитателей в реализации задач учебной программы дошкольного образования по эмоциональному и нравственному развитию детей от 4 до 6 лет у всех воспитанников находящихся в СОП наблюдается отсутствие представлений о внешних проявлениях чувств. Отмечается неумение определять разные эмоциональные состояния другого ребёнка или сказочного персонажа, неумение правильно передавать в речи эмоциональные состояния. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в семьях, где взрослые страдают зависимостью от психоактивных веществ, характерна алекситимия. Это явление продемонстрировали 82%. А в благополучных семьях 14%.

Анализируя результаты рисуночного теста «Моя семья» высокий уровень тревожности наблюдается в 100% случаев у детей находящихся в СОП. У воспитанников, проживающих в благополучных семьях в 35% случаев.

Заключение. Наиболее значимый психотравмирующий фактор для ребёнка — семейная ситуация. Наличие в семье взрослого, который зависит от психоактивных веществ, предопределяет развитие ребёнка. В личностном развитии ребёнка наблюдаются такие аспекты как повышенная тревожность, заниженная самооценка и склонность к алекситимии (невозможности распознать свои чувства и их предъявлять). Социальная ситуация семьи, где взрослый страдает зависимостью от психоактивных веществ, выступает, как производное от поведения и настроения родителей, от их проблем. Кроме того, в таких семьях, дети испытывают недостаток внимания, даже если один из

Репозиторий БГПУ

взрослых не употребляет психоактивные вещества, то его мысли поглощены зависимостью другого. Реализация положений Декрета Президента Республики Беларусь № 18 от 24 ноября 2006 года «О дополнительных мерах по государственной защите детей из неблагополучных семей» будет продуктивна при работе со всеми взрослыми членами семьи, вне зависимости от того, кто из них злоупотребляет психоактивными веществами.

Список цитируемых источников

1. *Буянов, М. И.* Ребёнок из неблагополучной семьи : Записки детского психиатра : книга для учителей и родителей / М. И. Буянов. — М. : Просвещение, 1988. — 207 с.

2. *Алексеева, Л. С.* Зависимость отклоняющегося поведения школьников от типа неблагополучной семьи // Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников. — М. : Знание, 1979. — С. 140—152.

3. *Емельянова, Е. В.* Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / под. ред. Е. В. Емельянова. — СПб. : [б.и.], 2004.

УДК 37.015.3

А. В. Елупахина

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

СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Введение. Динамические преобразования социально-экономического и культурного контекста приводят к изменениям в процессах социализации современного ребёнка (В. В. Абраменкова, Д. И. Фельдштейн, Т. Д. Марцинковская и др.). Данные эмпирических исследований свидетельствуют, что современные дети испытывают трудности в общении со сверстниками, воспринимают ситуации межличностного взаимодействия как «трудные», «напряжённые» (А. Г. Самохвалова); не способны разрешать простейшие конфликты, предпочитают агрессивные действия в отношении сверстников (И. А. Корепанова, Л. Ф. Обухова) [2, 4]. Вместе с тем, для полноценного личностного развития ребёнка, его психологического здоровья и благополучия чрезвычайно значимо удовлетворение потребностей в принадлежности к социальной группе, общении со сверстниками, признании и уважении членами референтной группы (Я. Л. Коломинский, Е. О. Смирнова и др.) [3, 5].

Опыт межличностных отношений с другими детьми складывается в дошкольном возрасте и является фундаментом личностного развития ребёнка на следующих ступенях онтогенеза. Эмоциональное отношение к партнёру по общению составляет особую социальную ситуацию развития дошкольника, определяет атмосферу психологического комфорта в детской группе [3]. Позитивная эмоциональная окрашенность общения, переживание радости и удовольствия от взаимодействия со сверстниками являются показателями благополучия ребёнка [1]. Отрицательные эмоциональные переживания, обусловленные неудачным опытом отношений в детском обществе, ведут к формированию повышенной тревожности, неуверенности, коммуникативным трудностям, что осложняет социальную адаптацию ребёнка, негативно влияет на его психическое здоровье и свидетельствует о психологическом неблагополучии (И. В. Дубровина). На сегодня исследования субъективных аспектов отношений дошкольников к другому фрагментарны, в качестве эмпирических показателей традиционно выступают такие параметры социализации ребёнка как популярность среди сверстников, социометрический статус, нормативность поведения и др. В этой связи актуальным представляется изучение субъективных оценок межличностных отношений детей дошкольного возраста.

Основная часть. С целью изучения восприятия старшими дошкольниками межличностных отношений со сверстниками мы проанализировали результаты исследования детской самооценки по субшкале «Социальное принятие», полученные в ходе проведения методики «Шкала самооценки компетентности и социального принятия дошкольника» С. Хартер и Р. Пайк (в адаптации Н. С. Чернышевой, Д. М. Марковой) [6]. Субшкала «Социальное принятие» позволяет изучить оценку взаимодействия со сверстниками с позиции ребёнка. Диагностический инструментарий для дошкольников дополняет оценочная шкала для воспитателей, что предоставляет возможность сопоставления полученных результатов. В исследовании приняли участие 79 детей старшего дошкольного возраста (45 девочек, 34 мальчика) учреждений дошкольного образования г. Минска.

В целом оценки отношений со сверстниками носили обобщённый характер, отличались категоричностью, слабой дифференциацией. Очевидно, это обусловлено сложностью оценивания личных взаимоотношений и преобладанием эмоционального компонента в суждениях дошкольников. Особый интерес представляют качественные характеристики оценочных суждений относительно круга общения, частоты и содержание совместной деятельности, обращений сверстников, а также различия детских самооценок и объективных показателей межличностных отношений в детской группе.

Оценка общения со сверстниками. Подавляющее большинство дошкольников (83,5%) комфортно чувствуют себя в группе сверстников (*у меня очень много друзей; в садике у меня много друзей; у меня друзей больше, чем у девочек; ещё весь двор друзей; миллиард друзей; конечно же, много*). Дети дополняли свои высказывания количественными данными (*у меня 5 друзей; 15 друзей; только 4 брата, у меня 3 друга*),

© Елупахина А. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

конкретизировали их (*у меня и в Минске есть друзья, и в Бобруйске; в городе есть друзья и в деревне; у бабушки я всегда друзей собираю; я дружу с Дашей, Алиной, Нелли, Настей*). У 16,5% респондентов круг друзей очень узок или совсем отсутствует (*у меня только Яна подруга; я дружу только с Аней, это подруга моей сестры; у меня немного друзей; совсем нет друзей, ни с кем не дружу*). Дефицит дружеских отношений в старшем дошкольном возрасте приводит к депривации потребности в принадлежности к референтной малой группе и выступает фактором риска для детского благополучия [3].

Оценка частоты и содержания совместной деятельности. Описывая совместные игры, дети отвечали, что всегда или достаточно часто играют с друзьями. Мальчики преимущественно называли подвижные игры и военные сюжеты, отмечали совместные постройки из конструктора, игры с машинками, реже настольные игры (*играем в шашки, теннис, «бонстиков»; в прятки, футбол, догонялки, кто быстрее залезет на дерево, в военных, стрелялки, конструктор; в машинки играем, в маму с папой играем, как будто девочка — это мама, а мальчик — это папа, папа ходит в магазин, а мама остаётся с малышом дома, кормит, купает его; в настольные можем поиграть, бегаем, играем в полицейских и бандитов*). Девочки в качестве примеров совместных занятий с друзьями приводили игру в дочки-матери, рисование, настольные и подвижные игры (*в дочки-матери, слепой кот, рисуем, паззлы складываем; догонялки, прятки, я мамой ещё могу быть*).

Оценка обращений сверстников. Дети старшего дошкольного возраста достаточно высоко оценивают собственную привлекательность в глазах сверстников (*всегда зовут играть; очень-очень часто зовут; всегда зовут играть в футбол*). Вместе с тем, 19% детей указали на то, что их редко приглашают играть.

Отметим, некоторые дошкольники в качестве игровых партнёров называли домашних питомцев (*меня ждет морская свинка; играю с белкой*). Такие ответы свидетельствуют о том, что ребёнок испытывает дискомфорт, обусловленный недостаточностью общения со сверстниками. Ограниченность опыта общения с ровесниками на данном возрастном этапе препятствует решению коммуникативных задач развития дошкольника, становится фактором риска дезадаптации при переходе ребёнка в школу и негативно сказывается на его благополучии.

В исследовании были изучены различия детских самооценок и объективных показателей межличностных отношений в детской группе (по результатам социометрического эксперимента — вариант для дошкольников Я. Л. Коломинского «У кого больше?») [3].

Корреляционный анализ (*r*-Спирмена) позволил констатировать отсутствие достоверной статистической связи между уровнем оценочных суждений дошкольников и их социометрическим статусом (r = 0,15), а также уровнем оценочных суждений детей и коэффициентом удовлетворённости в межличностных отношениях (r = 0,173). Это подтверждает тот факт, что ребёнок дошкольного возраста не осознает свой низкий социометрический статус в системе личных взаимоотношений со сверстниками. Можно предположить, что положительная самооценка отношений со сверстниками выполняет компенсаторную функцию, играет роль своеобразного буфера и выступает фактором, побуждающим ребёнка к дальнейшему взаимодействию и способствующим активному поиску разных вариантов выхода из сложившегося положения.

В ходе анализа было выявлено, что оценочные суждения детей, находящихся в разных статусных категориях, статистически значимо не различаются между собой по критерию *H*-Крускола-Уолиса (H = 4,95). Приведённые данные отражают тенденцию переоценки ребёнком своего положения в группе сверстников (*у меня очень много друзей, мы всегда играем в игрушки; меня очень часто зовут играть вместе* — 12 отрицательных выборов, статусная категория «принимаемые»; *у меня много друзей в садике; мы играем в разные игры; меня всегда зовут играть* — 7 отрицательных выборов, статусная категория «непринятые»). Это согласуется с результатами исследований, представленных в научной психологической литературе (Я. Л. Коломинский, Е. О. Смирнова, А. Б. Холмогорова и др.).

Задачи исследования предполагали изучение педагогической оценки межличностных отношений в детской группе. Оценочные суждения воспитателя детей разных статусных категорий статистически достоверно различаются между собой по *H*-критерию Крускола-Уоллиса (H = 25,328, при p < 0,001). Это доказывает, что оценочные суждения воспитателя, базирующиеся на профессиональной компетентности, отражают объективную картину взаимодействия дошкольников.

Заключение. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что старшие дошкольники в целом положительно оценивают свои взаимоотношения со сверстниками. Совместная игра является предпочитаемым способом взаимодействия в детской группе. Оценка себя в качестве партнёра по общению характеризуется высокими показателями. В исследовании установлено, что дети дошкольного возраста склонны переоценивать своё положение в системе межличностных отношений. Вместе с тем, некоторые дошкольники ощущают дефицит общения в детской группе. Недостаточность опыта конструктивного общения со сверстниками в разных сферах взаимодействия ограничивает социализацию дошкольника и также выступает фактором риска для детского благополучия. Таким образом, создание необходимых условий для развития социальной компетентности дошкольников, обогащения опыта их общения со сверстниками является актуальной задачей современного дошкольного образования и выступает ресурсом, содействующим детскому благополучию.

Репозиторий ВГУ

Список цитируемых источников

1. *Дубровина, И. В.* Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития / И. В. Дубровина // Развитие личности. — 2015. — № 2. — С. 67—95.
2. *Обухова, Л. Ф.* Современный ребёнок : шаги к пониманию // Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 2. — С. 5—19.
3. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология /А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с.
4. *Самохвалова, А. Г.* Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс] / А. Г. Самохвалова // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10. — № 55. — С. 5. — Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55.html. — Дата доступа : 18.12.2017.
5. *Смирнова, Е. О.* Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Владос, 2005. — 158 с.
6. *Чернышева, Н. С.* Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / Н. С. Чернышева ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г Столетовых. — Владимир : ВлГу, 2015. — 98 с.

УДК 373.2

Л. К. Киркалова
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 53 г. Могилёва», Могилёв

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Введение. Выявление сущности и специфики программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания, определение вариантов его применения в образовательном процессе учреждения дошкольного образования является сложной и недостаточно изученной областью дошкольной педагогики. Несмотря на наличие целого ряда исследований отдельных аспектов этой многосторонней проблемы, до сих пор в теории дошкольной педагогики отсутствует её целостное, глубокое, системное знание. Между тем, важность программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания в учреждениях дошкольного образования не подлежит сомнению, что подтверждают нормативно-правовые акты Республики Беларусь (Кодекс Республики Беларусь об образовании, Положении об учреждении дошкольного образования от 25 июля 2011 года № 150), ориентирующие на отражение в содержании дошкольного образования особенностей обучения воспитанников разного возраста, посещающих группы кратковременного пребывания [1, с. 10].

Основная часть. Участие государственного учреждения образования «Ясли-сад № 53 г. Могилёва» в инновационной деятельности было обусловлено: педагогической поддержкой в условиях учреждения дошкольного образования и семьи воспитанникам от 1 года до 6 лет; разносторонним развитием воспитанников, их ранней социализацией в наиболее благоприятном социальном окружении; постепенностью и индивидуализацией вхождения ребёнка в мир других взрослых и сверстников; повышением воспитательного потенциала семьи.

Основой для педагогической деятельности с воспитанниками во время инновационного проекта стала модель программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования, разработанная кандидатом педагогических наук, доцентом Воронецкой Людмилой Николаевной, научным руководителем проекта.

Инновационный проект рассчитан на два года: с 2017 по 2019. Реализация инновационного проекта осуществляется в четыре этапа: подготовительно-проектировочный, организационно-ориентировочный, реализационный и рефлексивно-аналитический.

В нашем дошкольном учреждении внедрение модели программно-методического обеспечения осуществляется в разновозрастной группе (от 1 до 3 лет — «Материнская школа») и в старшей группе (от 5 до 6 лет — «Подготовка к школе») через интегрированные занятия по образовательным областям: «Искусство» («Музыкальная деятельность») и «Ребёнок и природа»; «Искусство» («Изобразительная деятельность») и «Элементарные математические представления»; «Развитие речи и культура речевого общения» и «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования.

В состав участников проекта входят заведующий, заместитель заведующего по основной деятельности, воспитатель, музыкальный руководитель и педагог-психолог.

В своей статье более подробно рассмотрим вопрос психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в условиях реализации инновационного проекта «Внедрение модели программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования».

Как известно, в современных условиях огромное внимание уделяется социально-психологической адаптации ребёнка к учреждению дошкольного образования, особенно в период раннего детства, до трёх лет [2, с. 5]. Однако для большинства детей раннего возраста, поступающих в дошкольные учреждения, сложно установить доверительные отношения с незнакомыми взрослыми (педагогами). Актуальной это проблема является и для детей

© Киркалова Л. К., 2018.

Репозиторий БарГУ

от 5 до 6 лет, не посещающих дошкольное учреждение. Поскольку данный аспект затрудняет адаптацию к школе. И очень важно помочь ребёнку в установлении таких отношений, дать возможность реализовать потребность в эмоциональном контакте со взрослыми. И здесь на первый план выступает работа педагога-психолога.

В нашем дошкольном учреждении группы кратковременного пребывания («Материнская школа» и «Подготовка к школе») функционируют по 2,5 часа два раза в неделю на протяжении учебного года.

Педагог-психолог осуществляет психолого-педагогическое сопровождение педагогов, детей и родителей согласно разработанной им программе психолого-педагогического сопровождения участников инновационной деятельности.

На подготовительно-проектировочном этапе (март—май 2017 года) он участвовал в разработке программы инновационной деятельности, обсуждении критериев и показателей её эффективности. Во время организационно-ориентировочного этапа (июнь—август 2017 года) им было проведено анкетирование участников педагогического процесса с целью изучения мотивационной готовности педагогов к участию инновационной деятельности. Отношения были разными. Среди педагогов выделилась группа лидеров, которая пожелала работать в проекте. Эти педагоги и составили творческую группу «Радость общения».

В качестве диагностического инструментария использовались методики по выявлению уровня эмпатийных тенденций по И. М. Юсупову, изучению уровня общительности педагогов по Б. Ф. Ряховскому, оценки базовых компетентностей педагогов, оценки потребности педагогов в развитии и саморазвитии; анкеты «Выявление способности педагогов к саморазвитию», «Определение уровня новаторства педагогов в коллективе».

Во время реализационного этапа (сентябрь 2017 года — май 2019 года) с целью повышения профессиональной компетентности педагогов по проблеме инновационной деятельности с участием педагога-психолога организовываются и проводятся семинары, мастер-классы, консультации, работает психологическая гостиная для педагогических работников, осуществляющих программу инновационной деятельности: «Организация и осуществление инновационной деятельности в учреждении дошкольного образования»; «Содержание программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования»; «Внедрение программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования», «Преодоление психологических барьеров в деятельности педагогов».

Также педагогом-психологом осуществляется консультирование педагогических работников, участвующих в инновационной деятельности по вопросам взаимодействия с определенными детьми, установлении контакта с определенными родителями, сплочении детского коллектива.

Особое значение уделяется работе педагога-психолога с родителями, которая проводится в рамках психопросветительской деятельности и консультирования в соответствии с их запросами с целью повышения уровня психолого-педагогических знаний про возрастные особенности развития ребёнка, закономерности и принципы его воспитания и обучения. Педагог-психолог через индивидуальные консультации и групповые формы работы (круглые столы «Особенности психического развития ребёнка раннего возраста», «Как помочь новичкам», «Ребёнок на пороге школьной жизни»; тренинговые занятия «Условия гармоничного развития ребёнка третьего года жизни», «Мой ребёнок», «Скоро иду в школу»; интерактивные беседы «Спешу учиться», «Игры и игрушки в жизни ребёнка дошкольного возраста»; семинары-практикумы «Что я знаю о дошкольной жизни») знакомит родителей с возрастными особенностями детей от 2 до 3 и от 5 до 6 лет, процессом протекания адаптации, её формами.

В ходе реализации инновационного проекта педагог-психолог осуществляет диагностическую и здоровьесберегающую деятельность с детьми. Так, в октябре месяце была проведена оценка уровня познавательного развития детей от 1 до 3 лет, уровня психического, интеллектуального развития детей от 5 до 6 лет. В марте 2018 года планируется изучение уровня самооценки детей от 5 до 6 лет.

С целью психопрофилактики психоэмоционального напряжения детей проводятся релаксационные игры и упражнения («Спящий котёнок», «Зайцы и слоники», «Волшебное животное»)

При реализации рефлексивно-аналитического этапа с родителями детей, посещающих группы кратковременного пребывания, педагогом-психологом планируется анкетирование с целью изучения уровня удовлетворенности работой данных групп.

Заключение. Анализ проведённой работы педагога-психолога в рамках реализации инновационного проекта позволяет констатировать следующее:

у педагогов повышается профессиональный уровень, уровень психолого-педагогической культуры; возрастает мотивация повышения квалификации по данной проблеме;

у детей приобретаются навыки социализации, расширяется объём кругозора, формируется уверенность в себе;

у родителей появилась осознанность важности работы. В рамках реализации проекта удовлетворены уровнем полученных представлений у детей.

Таким образом, внедрение модели программно-методического обеспечения способствует разностороннему развитию воспитанников, их комфортному самочувствию в среде сверстников, успешной реализации содержания учебной программы дошкольного образования, эффективности управления образовательным процессом.

Список цитируемых источников

1. *Воронецкая, Л.* Концептуальные основы развития дошкольного образования в начале 21 века / Л. Воронецкая // Пралеска. — 2016. — № 9. — С. 7—13.

2. *Ладесова, Л.* Школа радости для малышей и их родителей / Л. Ладесова, Р. Лопухова // Пралеска. — 2010. — № 4. — С. 23—32.

Репозиторий ВГУ

УДК 159.922

А. В. Музыченко,
кандидат психологических наук, доцент
А. С. Пашко
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АГРЕССИВНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема агрессивного поведения детей дошкольного возраста значима в связи с формированием черт характера в этом возрасте и ценностного отношения к другим людям. Определяющие основания личности по Н. И. Непомнящей составляют: ведущая направленность (ценностность), творческие способности, уровни развития сознания и деятельности [1]. Именно в этих потенциальных возможностях личности воплощаются сущностные свойства человека. Психологический тип детско-родительских отношений во многом определяет социально-личностное развитие ребёнка. Вместе с тем, взаимосвязь внутрисемейных отношений и детского агрессивного поведения является одной из сложных, неоднозначно решаемых, противоречивых проблем. Возможно, ввиду трудности феноменологического описания детских переживаний, понимания причинности агрессивного поведения в конкретной социальной ситуации развития, разных интерпретаций «плохого поведения» с этической позиции без учёта возрастных особенностей, индивидуально-психологических или некоторых обстоятельств, «оправдывающих» поступок, недооценка динамики агрессии; многообразие факторов, определяющих стиль воспитания [2]. Рассматривая семью как систему, следует отметить нелинейность влияний, опосредующую роль семейных правил, оценок явлений окружающей жизни, недостаточную осознанность воздействий. О трудностях объединения семейного и институционального воспитания, трудностях введения в социальных институтах семейного микроклимата пишет К. Бютнер [3].

Проблема детского агрессивного поведения представлена в многочисленных работах зарубежных и отечественных авторов. В области детской психиатрии и патопсихологии отмечается, что при психических нарушениях развитие агрессивности определяется не только конституциональными особенностями индивида, наследственностью, но и влиянием социально-психологических факторов.

Оценив актуальность проблемы изучения детской агрессии, принимая во внимание культурно-исторические аспекты влияний, было предпринято исследование взаимосвязи агрессивного поведения старших дошкольников и детско-родительских отношений в семье. Цель исследования состояла в том, чтобы выявить характер взаимосвязи между агрессивным поведением старших дошкольников и особенностями детско-родительских отношений в семье. Объектом исследования выступало агрессивное поведение детей старшего дошкольного возраста, предметом — взаимосвязь детско-родительских отношений в семье и уровня агрессивного поведения старших дошкольников. Методологическую основу исследования составили: научные представления Ф. В. Бассина о различии агрессивности личности и акта агрессии; принцип взаимного детерминизма А. Бандуры как совместного взаимодействия и взаимовлияния средовых, поведенческих и личностных факторов; методика работы психолога по преодолению агрессивного поведения у дошкольников Р. В. Овчаровой, Е. К. Лютовой, Г. Б. Мониной.

Основная часть. Агрессивное поведение — это способ выражения своего протеста, в основе которого лежит обида, страх, боль, унижение. Анализируемые работы по проблеме детской агрессии отражают тот факт, что одним из основных факторов формирования агрессивного поведения дошкольников является неблагоприятный психологический климат в семье. Представители бихевиоризма и социально-когнитивного подхода иллюстрируют, что усвоение агрессивного поведения происходит через наблюдение и подкрепление.

Основу эмпирического исследования составила гипотеза: между психологическим типом детско-родительского отношения в семье и уровнем агрессивного поведения старших дошкольников есть взаимосвязь. Базой исследования являлось государственной учреждение образования «Ясли-сад № 138 г. Минска». В качестве испытуемых выступили дошкольники 5—6 лет двух старших групп: 18 и 20 человек (соответственно группа № 1 и № 2), а также 38 родителей детей. В эмпирическом исследовании применялись психодиагностические методики: Методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина, проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера, опросник «Ребёнок глазами взрослого» А. А. Романова; применялся метод наблюдения за поведением детей в игровой деятельности, анализ анамнестических данных. Допуская возможность взаимовлияний детей в группе, особенностей отношений воспитателей дошкольного образования, данные результатов методик анализировались и сопоставлялись для каждой группы отдельно. Из двух групп старших дошкольников у 5-ти детей выявлен высокий уровень агрессивности по двум методикам («Тест руки» Э. Вагнера, опросник «Ребёнок глазами взрослого» А. А. Романова), и агрессивные реакции по результатам стандартизированного наблюдения и анамнестических сведений.

Для подтверждения или опровержения гипотезы использовался метод ранговой корреляции Спирмена; для статистической обработки результатов — пакет программ SPSS.23 для Windows. В группе № 1 была выявлена положительная слабая, незначимая связь уровня агрессивности дошкольников и типа родительского отношения

© Музыченко А. В., Пашко А. С., 2018.

Репозиторий БГПУ

«принятие» (r = 0,058 при p = 0,05). Значимые взаимосвязи уровня агрессивности детей установлены с такими типами родительского отношения, как: «кооперация» (r = -0,702 при p = 0,01), «симбиоз» (r = -0,573 при p = 0,05), «гиперсоциализация» (r = 0,713 при p = 0,01), «инфантилизация» (r = 0,473 при p = 0,05). В группе №2 выявлена отрицательная слабая, незначимая связь уровня агрессивности дошкольников и типа родительского отношения «принятие» (r = -0,238 при p = 0,01). Значимые взаимосвязи уровня агрессивности детей установлены с такими типами родительского отношения, как: «кооперация» (r = -0,338 при p = 0,05), «симбиоз» (r = -0,481 при p = 0,05), «гиперсоциализация» (r = 0,501 при p = 0,05), «инфантилизация» (r = 0,529 при p = 0,05). Чем ниже кооперации и симбиоз в отношениях между родителями и детьми, тем выше уровень агрессивности дошкольников. Уровень агрессивного поведения ребёнка повышается с увеличением его гиперсоциализации и инфантилизации в семье. Принятие как тип родительского отношения, при его высоком среднем уровне выраженности в обеих группах и отсутствии высокого уровня, является «тонким» психологическим механизмом понимания ребёнка и важным условием его развития.

Принятие как тип отношений выступает основным профессиональным инструментом психолога, также проявляется в терапевтической функции педагогического общения воспитателя и является составляющей родительской эффективности. Обсуждая параметры облегчающих реакций в психотерапевтическом взаимодействии, такие, как: сензитивное понимание: со-присутствие, заинтересованное принятие, детали терапевтической реактивности, возвращение ответственности ребёнку, Г. Л. Лэндрет отмечает особое искусство — «Умение отвечать детям в такой манере, которая транслирует сензитивность, понимание и принятие и предоставляет детям свободу и ответственность, для многих взрослых… не просто…» [4, с. 184]. Эмпатически отражая чувства и поведение, взрослый предоставляет возможность самовыражения, без советов и наставлений, без расспросов. Особое внимание следует уделять самоэффективности родителей, которая может оказывать сильное влияние на различные аспекты детского развития [4, с. 332—333]. Необходимо формировать умение распознавать причины агрессивного поведения [5, с. 82], обучать владению эмоциями, развивать чувства и сознательное управление движениями [6]. Алгоритм модификации поведения: от выражения и вербализации чувств, модификации простых поведенческих реакций к формированию нравственных установок. Сопровождать ребёнка в процессе его развития — значит идти с ним вместе по жизненному пути, рядом с ним, иногда чуть впереди, обеспечивая зону его ближайшего развития. Психолог дошкольного учреждения при реализации принципа комплексных воздействий включает в основные направления психологического сопровождения работу с родителями и воспитателями.

Заключение. Дошкольный возраст характеризуется тесной эмоциональной привязанностью ребёнка к родителям, но не в виде зависимости от них, а в виде потребности в любви, уважении и признании. Родители, устанавливающие значительную психологическую дистанцию между собой и ребёнком, побуждают тем самым к формированию неуверенности ребёнка в положительном отношении к себе родителей, или уверенности в их отрицательном отношении, что сказывается на формировании самооценки ребёнка. Низкая самооценка старшего дошкольника составляет негативный прогноз его дальнейшего развития [7, с. 203—204]. Важным направлением в целостной системе психологического сопровождения является коррекция детско-родительских отношений.

Список цитируемых источников

1. *Непомнящая, Н. И.* Психодиагностика личности: теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. И. Непомнящая. — М. : [б.и.], 2003. — 192 с.
2. *Эйдемиллер, Э. Г.* Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — СПб. : Речь, 2006. — 352 с.
3. *Бютнер, К.* Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер; пер. с нем. — М. : Педагогика, 1991. — 144 с.
4. *Лэндрет, Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет; пер. с англ. / предисл. А. Я. Варга. — М. : Междунар. педагог. акад., 1994. — 368 с.
5. *Широкова, Г. А.* Практикум для детского психолога / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. — Изд. 9-е. — Ростов н/Д : Феникс, 2012. — 314 с.
6. *Клюева, Н. В.* Учим детей общению. Характер, коммуникабельность : популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. — Ярославль : Акад. развития, 2007. — 240 с.
7. *Фурманов, И.* А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования : учеб.-метод. пособие / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. — Минск : РИВШ, 2011. — 250 с.

УДК 373.2

Г. А. Никашина,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

К ВОПРОСУ ДИАГНОСТИКИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Основой опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста является потенциально развивающаяся структура его компонентов (представлений, способов действий и умений) в зоне ближайшего развития, которая обеспечивает возникновение новых психических образований,

© Никашина Г. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

перспективных к развитию в будущем. Особую значимость для их становления в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения приобретает диагностика, способствующая выявлению качественно новых потенциальных элементов и функций интеллектуально-творческого потенциала, необходимых для его качественной перестройки в сторону расширения и вступления в новую фазу развития и обновления, опережающую возрастные возможности детей от 3 до 6 лет.

Основная часть. Для выявления особенностей и уровней проявления структурных компонентов интеллектуально-творческого потенциала у детей от 3 до 6 лет нами была разработана поддерживающая диагностика, основой разработки которой является концепция Л. С. Выготского о двух уровнях умственного развития ребёнка — актуальном и потенциальном, то есть зоне ближайшего развития [1]. Критериально-диагностический аппарат исследования построен на основе принципа качественного анализа полученных данных и принципа динамического изучения.

В нашем исследовании методика эксперимента была направлена на определение зоны актуального, ближайшего и перспективного развития интеллектуально-творческого потенциала детей. Два последних уровня являются по своему содержанию опережающими актуальный уровень развития интеллектуально-творческого потенциала у дошкольников, поэтому особый интерес представляет их характеристика.

Зона ближайшего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет располагается между уровнями его актуального и перспективного развития. Именно в этой зоне совершается диалектический процесс перехода его неустойчивых структурных компонентов в определённые элементы, потенциальные к развитию. Поэтому очень важно постоянно преодолевать грань между зонами актуального и ближайшего развития, не ускоряя при этом протекающий образовательный процесс искусственно. При этом уровень, определяющий «зону ближайшего развития», достигается только в сотрудничестве ребёнка с педагогом, но не путём прямого подражания его действиям, а решением проблемно-игровых ситуаций посредством освоенных способов действий, находящихся в диапазоне его интеллектуальных и творческих возможностей. В связи с этим зона ближайшего развития дошкольника представляет собой пространство потенциальных возможностей, поддержанных взаимодействием с взрослым. Уровень перспективного развития достигается в сотрудничестве со сверстниками и взрослым в условиях решения проблемно-игровых ситуаций, находящихся за пределами возможных потенций ребёнка и актуализированных при изменении условий детской деятельности в русле эвристической направленности. С учётом выше сказанного, параметры поддерживающей диагностики обусловлены зоной расхождения между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых детьми поисковых задач, и уровнем, которого достигает ребёнок в совместном с взрослым сотрудничестве, определяющим зону его ближайшего развития.

Поддерживающая диагностика в условиях сотрудничества с взрослым на основе сопереживания направлена на определение разных интеллектуально-творческих возможностей ребёнка, в частности, таких, как опережающего познания, опережающего восприятия, детской инициативы (надситуативной активности) и других. При этом экспериментатор в условиях выполнения диагностического задания одинаково поощряет любой выбор ребёнка и оказывает поддержку в ситуации неопределённости его действий либо отсутствии активности. Практически, взрослым выявляется пространство развития детских потенциальных интеллектуально-творческих возможностей, требующих педагогической поддержки в условиях формирующего этапа эксперимента.

Содержание поддерживающей диагностики для выявления компонентов интеллектуально-творческого потенциала у детей отражает несколько диагностических заданий, способствующих проявлению у них умения видеть новое, способности к обнаружению новых связей между объектами, способности к преобразованию, антиципации, детской инициативы в условиях совместного решения проблемно-игровой ситуации с педагогом.

Следует отметить, что направленность диагностических заданий для детей от 3 до 6 лет была одинаковая. Вместе с тем, содержание и используемые в них объекты разные, обусловленные возрастными особенностями развития дошкольников. Процесс выявления у детей того или иного компонента интеллектуально-творческого потенциала был основан на совокупности вопросов экспериментатора к ребёнку, его ответов и результатов деятельности.

Диагностическое задание предусматривает наличие проблемно-игровой ситуации. Рассмотрим её содержание для детей от 4 до 5 лет: «Возле реки стоял домик. Он дружил с корабликом, который часто проплывал мимо него и рассказывал о своих путешествиях. “Ах, как мне хочется, отправиться в путешествие по реке!” — Подумал домик и загрустил».

Инструментарий поддерживающей диагностики включает картинку с изображением сюжета, включающего два образа контрастного характера (домика серого цвета, возле реки, по которой проплывает кораблик яркого цвета), а также необходимый материал для интеллектуального творчества детей (фломастеры либо кисть и краски, карандаши, бумагу, клей, ножницы, материал для конструирования, предметы-заместители, коробки разного размера, белого цвета).

Алгоритм действий взрослого в процессе проведения поддерживающей диагностики включает вопросы, содействующие возникновению диалога между ним и ребёнком: «Рассмотри картинку. Расскажи, что происходит с домиком? *(Ответ ребёнка.)* Если бы ты был(а) волшебником, что бы ты сделал(а), чтобы домик перестал грустить?». *(Предположения ребёнка.)* В ситуации отказа, взрослый направляет дошкольника на размышление, задавая уточняющий вопрос: «Подскажи, как можно помочь грустному домику превратиться в радостный?». В этом случае мы выявляем наличие у ребёнка возможностей опережающего видения своих действий в будущей

Репозиторий БГПУ

деятельности. Если он вновь не отвечает, экспериментатор подсказывает ему, показывая некоторые способы действий для изменения настроения домика (например, можно изменить цвет, форму домика, нарисовать улыбку и т.д.), а затем предлагает ему попробовать сделать самому. Если ребёнок отказывается, педагог не побуждает его к этим действиям.

Следующий вопрос направлен на выявление у дошкольника ожиданий, способности к возникновению предвосхищающих образов, предвидения результата своей преобразовательной деятельности (антиципации): «Представь и расскажи, как будет выглядеть радостный домик?». Если он не реагирует, взрослый подсказывает, как домик будет выглядеть и наблюдает за действиями ребёнка. В случае отсутствия стремления у ребёнка рассказать о своём радостном домике, экспериментатор не побуждает его к этим действиям, а уточняет: «Как ты думаешь, после этого домик будет грустить или радоваться?», выявляя прочувствование дошкольником значимости изменения внешних признаков для получения результата.

Далее диагностическое задание ориентировано на выявление у ребёнка способности к обнаружению новых связей между объектами в условиях мысленного экспериментирования с образом домика, умения видеть в нём новое: «Попробуй нарисовать домик (по-новому) по-другому?». Если ребёнок затрудняется это сделать, задаёт вопрос: «Посмотри и расскажи, на что похож домик? Может быть, на квадрат или треугольник, или ещё на что-нибудь?». В ситуации отсутствия инициативы у ребёнка для изображения домика в новом виде, педагог подсказывает ему, как это можно сделать (например, в виде знака, символа) и предлагает нарисовать совместно с ним. При отказе, не побуждает его к этим действиям и задаёт наводящие вопросы: «Во что (или в кого) ещё может превратиться домик? Можно ли превратить домик в кораблик?».

Выявление компонентов опережающего познания осуществляется с помощью вопроса: «А что нам нужно знать для того, чтобы превратить домик в кораблик?». После детских рассуждений взрослый предлагает рассмотреть домик и кораблик и их сравнить. Если ребёнок не сравнивает самостоятельно, мотивирует к совместной деятельности либо не побуждает его к этим действиям.

Следующее диагностическое задание направлено на выявление у ребёнка способности к преобразованию и детской инициативы. Педагог предлагает дошкольнику превратить домик в кораблик, не подсказывая, как это делать. Если ребёнок затрудняется — показывает один из способов действий (например, изменение внешних признаков: формы, цвета, размера; добавление новых элементов, перемещение, уменьшение или увеличение, разъединение или соединение с частями объекта, расширение его функций), наблюдая за его действиями. В ситуации отсутствия детской активности, предлагает ещё раз попробовать превратить домик в кораблик или не побуждает ребёнка к действиям, задавая вопрос: «Может быть, ты ещё что-нибудь хотел(а) изменить?», выявляя у него наличие инициативы.

Заключение. Таким образом, поддерживающая диагностика позволяет выявить не только потенциал интеллектуально-творческого развития дошкольников, но и способствует прогнозированию содержания работы с детьми в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения, предвосхищающего сужение или расширение диапазона детских возможностей в различных видах деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2004. — 512 с.

УДК 373.2

Г. А. Никашина,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи
О. С. Медведева
Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Динамично развивающееся общество предъявляет к человеку требования быстрой и качественной ориентировки в условиях различного рода задач, зачастую не имеющих одного единственного способа решения. Качество такой ориентировки и успешность деятельности зависят от целого ряда факторов — эмоционально-личностных особенностей человека, развития его познавательной сферы, опыта действия в сходных ситуациях. В связи с этим проблема становления предпосылок к прогнозированию результатов своей деятельности и поведения у детей становится чрезвычайно актуальной для системы образования и требует детального исследования.

Основная часть. Основой успешности осуществления любой деятельности является прогнозирование, представляющее собой опережающее отражение действительности. Это обусловлено тем, что в начале деятельности у человека имеется мысленная модель в форме осознанного или неосознанного представления тех

© Никашина Г. А., Медведева О. С., 2018.

Репозиторий БарГУ

или иных результатов. Как общая способность прогнозирование проявляется и формируется в деятельности, имеет природные предпосылки развития, обусловлено общественно-историческими факторами и оказывает влияние на формирование личностных качеств человека. Вследствие этого оно может относиться и распространяться на разные стороны жизнедеятельности человека, что, в равной мере, касается как будущих изменений его окружающей обстановки, так и изменений социального положения, тех или иных норм поведения, самоконтроля и контроля за своими действиями и действиями других людей.

Следует отметить, что ряд учёных трактуют прогнозирование как: познавательный процесс целенаправленного, осознанного познания будущего, развитие которого в структуре личности обеспечивает возможность «экстраполировать себя в своё будущее» (применять имеющийся опыт в новой ситуации) (Л. А. Регуш) [1]; предвосхищение искомого (А. В. Брушлинский) [2]; процесс исследования, результатом которого является прогноз (И. К. Головнина) [3]; способность действовать и принимать решения с определённым временно-пространственным упреждением в отношении будущих событий (Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков) [4]; «эмоциональное предвосхищение, предчувствие мыслимой, представляемой ситуации» (А. В. Запорожец) [5, с. 124], «экстраполяция» (Ф. Бартлетт) [6], «антиципационная состоятельность», выражающаяся в способности индивида с большей степенью вероятности прогнозировать развитие будущих событий и действовать, исходя из определённого расчёта во времени и пространстве (В. Д. Менделевич, Н. П. Ничипоренко) [7]. В качестве существенных признаков прогнозирования учёными выделяются: родовой — познавательная деятельность; видовые — знания о прошлом, их преобразование; результат деятельности — прогноз, то есть знание, отражающее специфику будущего, имеющее вероятностный характер. При этом прогнозирование реализует когнитивную, регулятивную и коммуникативную функции. Когнитивная функция включается в структуру почти всех познавательных процессов, в том числе и воображения (Л. М. Веккер, А. В. Брушлинский). Регулятивная — проявляется в предвосхищении результата и определяет направление действия, характер поведения в сложившейся учебной ситуации (Н. А. Бернштейн, Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков). Коммуникативная функция проявляется в том, что личный опыт общения порождает ожидания, под действием которых выстраивается определённая линия поведения (Э. Брунсвик, Ж. Нюттен) [8].

Многие исследователи указывают на возникновение предпосылок к прогнозированию уже в младенческом возрасте и их проявление в сенсомоторных предвосхищающих реакциях ребёнка. Так, о возможности формирования предпосылок к прогнозированию у детей дошкольного возраста свидетельствуют результаты многих исследований. В частности, особенности «природной основы» анатомо-физиологических предпосылок к прогнозированию исследованы в работах П. К. Анохина, который указывает на структуры и свойства мозга, создающие предпосылки для развития способности к прогнозированию. По его мнению, она представляет собой опережающее отражение как всеобщее свойство живого, предвидение результатов действий, которое является универсальной функцией мозга, предупреждающей совершение ошибок, не соответствующих поставленной цели [9]. А. И. Ахметзянова утверждает, что опережающее отражение, возникшее в ходе эволюции, развивается, усложняется, рождая всё более совершенные формы адаптации организмов к изменяющемуся миру [6]. Н. А. Берштейн, исследуя физиологический механизм, обеспечивающий опережающее отражение, называет его «моделью потребного будущего» [10]. Результаты исследований А. В. Запорожца, Н. Е. Вераксы, Н. Н. Поддьякова свидетельствуют о зарождении и формировании у детей способности к антиципации на уровне представлений в дошкольный период жизнедеятельности. Так, А. В. Запорожец писал о возникновении особых «синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определённых ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребёнка уже на относительно ранних стадиях его развития» [11, с. 258]. Он считает, что именно наличие способности к предвосхищению свидетельствует о высоком уровне развития ориентировки в реальности (как её познавательного, так и эмоционально-личностного компонентов). Последующие этапы их становления в дошкольном детстве характеризуются совершенствованием сенсорных представлений и проявлением прогнозирования у детей на других уровнях познавательной деятельности (сенсорно-перцептивном, уровне представлений, речемыслительном).

Формирование предпосылок к прогнозированию у детей старшего дошкольного возраста осуществляется непосредственно как в специально организованной, так и нерегламентированной деятельности, реализующей содержание разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования. Особую значимость в этом процессе приобретает игра, так как формирование предпосылок к прогнозированию и особенности усвоения социального опыта через игровую деятельность являются по своей сущности взаимосвязанными. В частности, К. Гросс, опираясь на свою «теорию упражнений», считал игру — вечной школой поведения. А. Валлон развивал идею антиципации (предвосхищения) будущего в детской игре, рассматривая игру как «предвосхищение и научение тем видам деятельности, которые должны появиться позже». По мнению О. С. Газмана, игра имеет направленность в будущее, поскольку в ней моделируется жизненные ситуации, закрепляются умения, способности, необходимые личности в дальнейшем [12].

Немаловажную роль в формировании предпосылок к прогнозированию играют творческие игры, представляющие собой особую форму моделирования отношений между людьми. Так, в условиях игровой деятельности ребёнок:

– продумывает, какую сферу действительности он будет отображать в игре, моделирует её содержание;

– при выборе и принятии роли предвидит её значимость в социальной жизни, предугадывает игровые действия (ролевое поведение), связанные с ней;

Репозиторий БГПУ

– возможные ситуации реализации своих игровых действий (игровые операции, собственные активные проявления и проявления сверстников, двигательные действия, речь) и их итог (постройка из строительных материалов, театрализованная постановка);

– реализуя игровой замысел, сталкивается с проблемно-игровыми ситуациями, при решении которых выстраивает опережающее видение (предположение) как результата, так и способов его достижения на основе воображения, наглядно-образного мышления, имеющихся впечатлений, представлений и умений.

Прогнозирование, в этом случае, позволяет дошкольнику ориентироваться на смысл действий в игре до начала её осуществления, пережить эмоционально те последствия, которые будут иметь определённое значение как для него самого, так и для окружающих, смоделировать способы решения поставленных игровых задач (Л. А. Абрамян, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович, Е. Л. Подзорова, Л. П. Стрелкова). При этом создаваемая ребёнком воображаемая ситуация в игровой деятельности способствует проявлению у него предпосылок к прогнозированию и содействует раскрытию в нём лидера, обладающего самостоятельностью, инициативой и творческим воображением, способного развить игру, организовать и воодушевить на игровые действия сверстников.

Заключение. Предпосылки к прогнозированию отмечаются как наиболее показательные характеристики когнитивной и личностной сфер ребёнка. Отражению признаков и реализации функций прогнозирования способствует, прежде всего, игровая деятельность, являющаяся способом самовыражения дошкольников, проявления их самостоятельности и эмоционально-когнитивной активности.

Внимание к рассматриваемой проблеме в образовательном процессе учреждения дошкольного образования будет способствовать развитию у детей старшего дошкольного возраста интеллектуально-творческого потенциала, сенсорных и регулятивных процессов, формированию универсальных способностей в будущей учебной деятельности, воспитанию нравственно-волевых качеств личности.

Список цитируемых источников

1. *Регуш, Л. А.* Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.
2. *Брушлинский, А. В.* Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. — М. : Знание, 1983. — 96 с.
3. *Головнина, И. К.* Отражение проблемы формирования прогностических умений младших школьников в научной литературе / И. К. Головнина // Молодой учёный. — 2016. — № 13.3. — С. 22—24.
4. *Ломов, Б. Ф.* Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — М. : Наука, 1980. — 278 с.
5. *Запорожец, А. В.* Психология действия : избранные психологические труды / А. В. Запорожец. — Воронеж : МОДЭК, 2000. — 736 с.
6. *Ахметзянова, А. И.* Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения [Электронный ресурс] / А. И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. — 2015. — № 3. — Режим доступа: http://www.hses-online.ru/2015_03.html. — Дата доступа: 29.12.2017.
7. *Ничипоренко, Н. П.* Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. — 2006, Т. 27. — № 5. — С. 50—59.
8. *Фёдорова, Т. В.* Воображение-основа формирования прогнозирования/ Т. В. Фёдорова // Молодой ученый. — 2016. — № 5.6. — С. 104—106.
9. *Анохин, П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М. : Медицина, 1975. — 447 с.
10. *Бернштейн, Н. А.* О ловкости и её развитии / Н. А. Бернштейн. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 288 с.
11. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1 : Психическое развитие ребёнка. — 320 с.
12. *Ермолаева, М. Г.* Игра в образовательном процессе : метод. пособие / М. Г. Ермолаева. — СПб. : СПбГУПМ, 2003. — 64 с.

УДК 378

А. Ю. Петрашко
Учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский р-н

СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Сенсорное развитие ребёнка — это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, размере, цвете [1]. Именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. С восприятия предметов и явлений начинается познание окружающего мира. Все другие формы познания — память, мышление, воображение — строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки [2]. Поэтому умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. Важным фактором в формировании речи является развитие мелкой моторики рук. Тренировка ручной ловкости способствует также развитию таких необходимых умений и качеств, как подготовка руки к письму (в дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму, а не обучение ему).

Основная часть. Задачами работы по развитию сенсорного восприятия, общей и мелкой моторики рук, развитие речи являются следующие: развивать координированные движения рук и тонкие движения кончиков пальцев; развивать тактильные ощущения; развивать зрительную ориентировку на форму предмета; развивать зрительное восприятие; знакомить с названиями цветов; формировать умение действовать в соответствии со словесной инструкцией; формировать зрительно-двигательную координацию; формировать практические способы

© Петрашко А. Ю., 2018.

Репозиторий БарГУ

ориентировки (метод проб); обогащать пассивный и активный словарь; создавать положительное эмоциональное отношение к выполнению задания.

Актуальность данного исследования заключается в значимости организации системы работы по сенсорному развитию детей, что позволяет воспитателю дошкольного образования создавать условия для развития самостоятельной познавательной активности воспитанников; разрабатывать и использовать наиболее эффективные средства и методы сенсорного воспитания; расширять кругозор каждого ребёнка на базе ближайшего окружения; осуществлять успешное освоение сенсорных эталонов и сенсомоторное развитие дошкольников.

Сенсомоторное развитие детей младшего дошкольного возраста представляет собой целенаправленное развитие детского восприятия [3]. При этом формируются представления о характеристиках предметов по их внешнему виду. Дети учатся различать формы, цвета, размер, их положение в пространстве, запахи и вкусы. Начинает развиваться моторная сфера.

Сенсомоторное воспитание закладывает хороший фундамент для умственного развития. Познание явлений и предметов происходит благодаря восприятию. Сначала формируются представления об определённых образах, которые он запоминает. Это основа для мышления и воображения. Без грамотного контроля взрослых и специалистов воспитательный процесс не будет проходить успешно.

Сенсомоторные реакции изучаются в онтогенезе человека с целью раскрыть и сделать анализ становления механизмов со структурой, касающихся произвольных реакций.

Для младших дошкольников характерна взаимосвязь между развитием моторики и сенсорики. Созревают соответствующие зоны мозга, ответственные за выполнение важных психических функций.

Сенсомоторное развитие ребёнка должно осуществляться под контролем взрослого, который привлекает малыша к деятельности, формируя действие и восприятие.

Создаются необходимые предпосылки, чтобы формировать психические функции и ручную умелость, которые имеют большое значение для дальнейшего обучения. Сенсорные функции развиваются одновременно с двигательными навыками. Знакомство с окружающим миром у ребёнка происходит по-своему. Ему нужно бегать, кувыркаться, щупать предметы, нюхать и смотреть.

Для сенсомоторного развития дошкольников необходимо правильно организовать игровое место. В групповом помещении я разместила предметы и игрушки, обладающие различными свойствами: большие и маленькие модули из разных материалов и разных цветов; игрушки звенящие, шелестящие; машинки, куклы, пирамидки, а также множество дидактических карточек с изображением фигур, животных, игрушек. В процессе игровой деятельности учу воспитанников различать предметы по величине, форме и цвету, а также выполнять определённые манипуляции.

Благодаря сенсорным играм приобретается опыт работы с различными материалами, включая песок, глину и бумагу. Это важно для развития температурной чувствительности, обоняния, слуха и зрения.

Моторные игры способствуют получению положительных эмоций. Двигательная активность помогает развивать мелкую моторику. Чтобы дети проявляли двигательную активность, использую разнообразные физкультминутки по темам недели, сезонам, а также подвижные игры на прогулке.

Во время предметной деятельности развиваю мелкую моторику рук, которая включает в себя следующие виды: рисование кистями, пальцами, комочками ваты; лепку фигурок из глины, теста или пластилина; игры с конструкторами или мозаикой; аппликацию из различных материалов; собирание пазлов; нанизывание колец на ленту; выполнение шнуровки; сортировку предметов; тактильное панно; игры с песком или водой; самомассаж; подвижные игры [4].

Заключение. Необходимо привлекать детей к участию в посильных для них домашних делах. Практика показывает, что необходимо искать пути повышения результативности познавательной деятельности дошкольников, изменяя формы и содержание работы, учитывая развивающий характер и разнообразие методических приёмов.

Список цитируемых источников

1. *Дворова, И. В.* Упражнения и занятия по сенсорно-моторному воспитанию детей 2—4-го года жизни / И. В. Дворова, О. П. Рожков. — М. : МПСИ Модэк, 2007.
2. *Нищева, Н. В.* Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста / Н. В. Нищева. — СПб. : Детство-пресс, 2011.
3. *Янушко, Е. А.* Сенсомоторное развитие детей раннего возраста : метод. пособие для воспитателей и родителей / Е. А. Янушко. — М. : Мозаика-Синтез, 2011.
4. Развиваем сенсорику у детей в 3—4 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://rebenokrazvit.ru/deti-doshkolnogo-vozrasta/razvitie-tvorcheskix-sposobnostej/razvivaem-sensoriku-u-detej-v-3-4-goda.html. — Дата доступа: 22.12.2017.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.2

Т. С. Прокопеня
Государственное учреждение образования «Столовичский детский сад», а.г. Столовичи, Барановичский р-н

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Введение. Сенсорное развитие ребёнка — это развитие его восприятия и формирования представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе. Период младшего дошкольного возраста наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Сенсорное развитие является фундаментом общего умственного развития ребенка, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности служит основой познания мира.

Целью сенсорного воспитания является формирование сенсорных способностей у детей. Основная задача сенсорного воспитания — это формирование у детей систем сенсорных эталонов.

Основная часть. Ощущения считаются самыми простыми из всех психических явлений. Ощущения являются основным источником знаний человека о внешнем мире и собственном теле. Они составляют основные каналы, по которым информация о явлениях внешнего мира и о состоянии организма доходит до мозга, давая человеку возможность ориентироваться в окружающей среде и в своём теле [3]. Ощущения позволяют человеку воспринимать сигналы и отражать свойства и признаки вещей внешнего мира и состояний организма. Они связывают человека с внешним миром и являются как основным источником познания, так и основным условием его психического развития [3].

Процессы восприятия опосредуют речь, создавая возможность обобщения и абстрагирования свойств предмета путём их словесного обозначения. Восприятие зависит от прошлого опыта и знаний, от задач, целей, мотивов деятельности, от индивидуальных особенностей личности [4].

Прежде, чем мыслить ребёнок начинает познавать окружающее с помощью своих органов чувств (зрение, слух, осязание и др.) Отдельные ощущения, полученные от того или иного предмета, на основе предыдущего опыта суммируются в целостное восприятие данного предмета. В раннем возрасте восприятие совершенствуется и к 3 годам достигает высокого уровня развития: ребёнок тонко дифференцирует звуки и тембр человеческого голоса, различает предметы по цвету, величине, узнаёт знакомые мелодии, различает темп музыки, получает первые числовые представления (много, мало) и др.

Сенсорное развитие осуществляется в разных видах деятельности — в действиях с предметами в игре, рисовании, пении, занятиях со строительным материалом и др. Восприятие будет более полным, если в нём участвуют одновременно несколько анализаторов, т. е. ребёнок не только видит и слышит, но ощущает и действует этими предметами

Впечатление, полученное при наблюдении за действиями взрослых, лучше закрепится в памяти ребёнка, если он воспроизведёт эти действия в своей игре. Поэтому нужны пособия, игрушки, действуя которыми, ребёнок практически знакомится со свойствами предметов. Однако как бы разнообразны ни были пособия, представленные ребёнку, сами по себе они не обеспечивают его сенсорное развитие, а являются лишь необходимыми условиями, способствующими этому развитию. Организует и направляет сенсорную активность ребёнка взрослый человек. Без специальных воспитательных приёмов сенсорное развитие не будет успешным, оно будет поверхностным, неполным, а часто даже неверным.

Сенсорное воспитание означает целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов (ощущения, восприятия, представления). Сенсорные процессы неразрывно связаны с деятельностью органов чувств. На занятиях задачи сенсорного воспитания и развития входят в дидактическую систему и осуществляются применительно к той или иной деятельности с учетом её специфики. Кроме того, в процессе всей жизни детей происходит накопление сенсорного опыта. Именно на занятиях создаются все условия для планомерного руководства формированием ощущений, восприятий и преставлений детей.

Умение рассматривать, воспринимать и сравнивать предметы, явления формируются лишь тогда, когда дети ясно понимают, зачем нужно рассматривать тот или иной предмет, слушать те или иные звуки, сравнивать их между собой. Поэтому, обучая детей восприятию различных предметов и явлений, необходимо четко объяснять детям смысл их действий. Этот смысл становиться особо понятен детям, если они затем используют свои представления в практической деятельности; в этом случае восприятие детей делается более осознанным и целенаправленным.

Педагогическую организацию этих процессов можно считать правильной в тех случаях, когда воспитатель даёт (объясняет, показывает) способы действия: как надо рассматривать, вслушиваться, сравнивать, припоминать — и направляет деятельность детей на самостоятельное использование этих способов применительно к разному содержанию.

Важное значение имеют и упражнения с дидактическими материалами и игрушками (с наборами геометрических фигур, деревянными сборно-разборными игрушками, вкладышами и др.). Эти упражнения, основанные на практических действиях каждого ребёнка с деталями дидактических игрушек, материалов (собрать, разложить, составить целое из частей, вложить в отверстие соответствующей формы и др.), позволяют

© Прокопеня Т. С., 2018.

Репозиторий БарГУ

совершенствовать сенсорный опыт ребенка, являются полезными для закрепления представлений о форме, величине, цвете предметов.

В дошкольной педагогике дидактические игры и упражнения с давних пор считались основным средством сенсорного воспитания. На них почти полностью возлагалась задача формирования сенсорики ребёнка: знакомство с цветом, формой, величиной, пространством, звуком [2].

Дидактическая игра как игровая форма обучения — явление очень сложное. В отличие от учебной сущности занятий в дидактической игре действует одновременно два начала: учебное, познавательное, и игровое, занимательное. В соответствии с этим воспитатель в одно и то же время учитель и участник игры, учит детей и играет с ними, а дети учатся играя.

В играх с дидактической задачей — развивать восприятие формы предметов — воспитатель не говорит детям об этом прямо, а предлагает рассмотреть картинки и подобрать похожие. Дидактическая задача, таким образом, как бы замаскирована, скрыта от ребенка. Это и делает дидактическую игру особой формой игрового обучения и в большей мере непреднамеренного усвоения знаний и умений детьми. Взаимоотношения между взрослыми и детьми определяется не учебной ситуацией (воспитатель учит, дети учатся у него), а игрой, тем, что воспитатель и дети, прежде всего, участники одной игры.

Как только этот принцип нарушается, исчезает игровой характер взаимоотношений между педагогом и детьми и воспитатель становиться на путь прямого обучения. Дидактическая игра перестает быть сама собой.

В сенсорном развитии детей используются следующие известные виды дидактических игр: игры-поручения, игры с прятаньем и поиском, игры с загадыванием и отгадыванием, сюжетно-ролевые дидактические игры, игры-соревнования, игры в фанты. В основе же дидактических упражнений лежит иное начало: сенсорное обучение и воспитание осуществляются путем многократных упражнений с дидактическим, обучающим материалом, разработанным с определенной целью. Повторное воспроизведение, тренировка в том или ином сенсорном действии — основная цель дидактических упражнений. Эта цель так прямо и ставиться перед детьми в качестве конкретного задания—поручения воспитателя.

Кроме специальных дидактических материалов, широко используются различные наборы обычных игрушек и Много общего с рассмотренными упражнениями имеется в играх с дидактическими игрушками. Главным образом это игры с широко распространенными народными деревянными игрушками: матрешками, башенками, шарами, яичками, грибками и другими сборно-разборными игрушками и вкладышами. Как и дидактические материалы, они специально созданы для развития сенсорики детей, для упражнения в различении величины, формы, цвета [5].

Заключение. Ранний и дошкольный возраст особо благоприятен для совершенствования органов чувств. Значимость сенсорного развития у детей в этом возрасте сложно переоценить. В игровом процессе малыш познает окружающий мир. Ребенок учится узнавать о таких понятиях, как цвет, форма, величина. Именно поэтому необходимо развитие сенсорики, которое способствует гармоничному формированию личности малыша.

Список цитируемых источников

1. *Альтхауз Д.* Цвет, форма, количество: опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / рус. пер. с нем. под ред. В. В. Юршайкина. — М. : Просвещение, 1994 — 64 с.
2. *Козлова С. А.* Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учебн. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 3-е изд., исправ. и доп. — М. : Академия, 2001. — 416 с.
3. *Пере-Клерман А. Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / пер. с фр. А. Л. Шаталова — М. : Педагогика, 1994 — 284 с.
4. *Пилюгина В. А.* Сенсорные способности малыша : игры на развитие восприятия цвета, формы, величины у детей раннего возраста : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / В. А. Пилюгина. — М. : Просвещение: Учебн. мет., 1996. — 112 с.
5. Использование игр и игровых упражнений в процессе формирования сенсорных эталонов у детей 2-3 лет [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://minatom.net/101429-Ispol-zovanie-igr-i-igrovyh-uprazhneniiy-v-processe-formirovaniya-sensornyh-etalonov-u-deteiy-2-3-let.html — Дата доступа: 21.04.2017.

УДК 373.2

Г. А. Чайко

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 23 г. Лида», г. Лида

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ (ПРОГУЛОЧНАЯ)

Введение. Процесс перехода из семьи в учреждение дошкольного образования сложен как для ребёнка, так и для его родителей. Новое здание, большие помещения, незнакомые дети и взрослые. Что за этим может последовать? Психологическая травма, возможно социальный страх. Как подготовить малыша к детскому саду, не нанося ущерба его психическому здоровью?

Основная часть. В государственном учреждении образования «Ясли-сад № 23 г. Лида» организована работа прогулочной группы с целью социализации детей раннего возраста в обществе сверстников, развития

© Чайко Г. А., 2018.

Репозиторий ВГУ

умений в ведущих видах деятельности с учётом возможностей и интересов детей, обеспечения педагогической поддержки родителей.

Деятельность с детьми в возрасте от 2 до 3 лет организуется ежедневно с 09:00 до 12:00 на открытом воздухе в течение десяти дней. Содержание образовательного процесса определяется базовым компонентом учебной программы дошкольного образования. Каждый день посвящён определённой теме, где дети становятся участниками совместной познавательной, игровой, художественно-изобразительной деятельности, направленной на формирование и обогащение сенсорного опыта, развитие восприятия, мелкой моторики, речи, памяти и воображения, развитие физических способностей.

Группу кратковременного пребывания сопровождает воспитатель дошкольного образования, работающий с детьми раннего возраста. Циклограмма деятельности группы кратковременного пребывания (прогулочная) для детей 3-го года жизни представлена в таблице 1.

Таблица 1. — Циклограмма деятельности группы кратковременного пребывания (прогулочная) (для детей 3-го года жизни)

Время	Содержание деятельности	Ответственный	Место проведения
09:00—09:20	Встреча детей и родителей, медицинский осмотр детей	Воспитатель	Помещение для раздевания
09:20—09:40	Эмоциональный контакт, речевые игры	Воспитатель	Групповое помещение
09:40—09:50	Выход на игровую площадку	Воспитатель	—
09:50—11:20	Прогулка. Совместная изобразительная и игровая деятельность	Воспитатель	Игровая площадка
11:05—11:20	Совместные подвижные игры	Руководитель физвоспитания	Спортивная площадка
11:20—11:30	Возвращение с прогулки	Воспитатель	—
11:30—11:50	Игры с песком («Метод Sand Art»)	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)	Групповое помещение. Кабинет педагога-психолога
11:50—12:10	Уход домой. Индивидуальное общение родителей со специалистами учреждения	Педагоги	Помещение для переодевания

В образовательном процессе активно участвуют также такие специалисты, как: учитель-дефектолог, педагог-психолог и руководитель физического воспитания, что обеспечивает удовлетворение потребности семьи в специализированной помощи. В процессе взаимодействия с детьми педагогом-психологом, учителем-дефектологом проводятся игры с песком с использованием метода «Sand Art» (психологический ресурс рисования песком). Модель организации совместных игр с песком («Метод Sand Art») включает следующий алгоритм действий педагога с детьми:

1—2 мин — эмоциональный контакт, приветствие. Знакомство с песком;
3—4 мин — правила поведения при работе с песком;
5—8 мин — пальчиковые упражнения. Дыхательные упражнения;
9—10 мин — физминутка, эмопауза;
11—13 мин — рисование песком;
14—15 мин — эмоциональный контакт. Релаксационное упражнение.

Организация образовательной работы в группе кратковременного пребывания предусматривает создание условий для различных видов деятельности с учётом возможностей, интересов, потребностей самих детей (таблица 2). Поэтому мы используем разнообразное предметное оборудование при работе с детьми, выносной игровой материал, игрушки-двигатели и другие пособия, необходимые для организации подвижных и самостоятельных игр детей.

Т а б л и ц а 2. — Перспективный план работы группы кратковременного пребывания (прогулочная)

День	Содержание работы	Ответственные
Первый	Приветствие «Давайте познакомимся». Познавательная деятельность: наблюдение за деревьями; игровое упражнение «Ветер дует нам в лицо». Совместная изобразительная деятельность «Дерево» (рисование ладошками). Совместные подвижные игры «Раздувайся, пузырь», «Найди свой домик»; игровое упражнение «Ну-ка, хлопаем в ладоши!». Музыкальная игра «Кто подошёл к теремку». Прощание-игра «Улыбка»	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Знакомство с Песочной страной»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)

Репозиторий БарГУ

День	Содержание работы	Ответственные
Второй	Игра-приветствие «Ласковые ручки». Познавательная деятельность: наблюдение за состоянием погоды (светит солнышко, дует ветерок); игра-закличка «Солнышко лучистое». Конструирование «Солнечные лучики». Совместные подвижные игры: «Игра с бантиком», «На птичьем дворе», «Солнечные зайчики». Прощание-игра «Подарок»	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Солнце на песке»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)
Третий	Игра-приветствие «Здравствуй, игрушка». Познавательная деятельность: наблюдение за птицами (воробей); игровое упражнение «Веселый воробышек». Совместные подвижные игры «Воробушки и автомобиль», «Пружинки», «Брось и догони». Пальчиковая гимнастика «Птички». Совместная изобразительная деятельность «Угощения для птички». Прощание-игра «Пускание мыльных пузырей».	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Разноцветные мячики»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)
Четвёртый	Приветствие-пляска «Погуляем». Познавательная деятельность: наблюдение за цветами на клумбе; пальчиковая игра «Соберём букетик». Совместная изобразительная деятельность «Ромашка для мамы». Кукольный театр «Репка». Прощание-игра «Мы топаем ногами»	Воспитатель дошкольного образования
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Цветная поляна»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)
Пятый	Приветствие-пляска «Здравствуй, кукла Маша». Познавательная деятельность: наблюдение за ёлками; игровое упражнение «Вот как я умею». Совместные подвижные игры «Мышки в норках», «К куклам в гости», «Дружная семейка». Развивающая игра «Бусы для кукол». Прощание-игра «Игры с воздушными шарами»	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Бусы для мамы»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)
Шестой	Приветствие «Ладошки». Познавательная деятельность: наблюдение за облаками; игровое упражнение «Солнышко и тучка». Совместная изобразительная деятельность «Дождик». Совместные подвижные игры «Мышки в норках», «Грядки», «Дружная семейка». Прощание-игра «Весёлая погремушка»	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Облака»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)
Седьмой	Приветствие «Мячик». Познавательная деятельность: Рассматривание и обыгрывание игрушки «Собака». Конструирование «Домик для собачки». Совместные подвижные игры «Догони мяч», «Ребята и зверята», «Позвони в колокольчик». Прощание-игра «Карусели»	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Мой весёлый звонкий мяч»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)
Восьмой	Приветствие «Улыбка». Познавательная деятельность: наблюдение за ветром, игровое упражнение «Поймай бабочку». Совместная изобразительная деятельность «Раскрась бабочку». Совместные подвижные игры «Самолеты», «Зайка серый умывается», «Кто дальше». Прощание-игра «Игры с вертушками»	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Бабочки»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)
Девятый	Приветствие «Дружно за руки держись». Познавательная деятельность: наблюдение за ручейком, игра-закличка «Вода-водичка». Совместная изобразительная деятельность: лепка «Мостик». Совместные подвижные игры «Жуки», «Лягушки», «Лохматый пёс».	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания

Репозиторий БарГУ

День	Содержание работы	Ответственные
	Прощание-игра «Плавают кораблики».	
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Путешествие золотой рыбки»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)
Десятый	Приветствие «Ай-да, малыши!». Познавательная деятельность: наблюдение за насекомыми, пальчиковая игра «Жучки». Настольный театр «Теремок». Совместные подвижные игры «Заінька», «Поезд», «Брось и догони». Прощание-игра «Карусели»	Воспитатель дошкольного образования, руководитель физического воспитания
	Игры с песком («Метод Sand Art») «Весёлые жучки»	Педагог-психолог (учитель-дефектолог)

Родители вместе со своими детьми, являясь активными участниками совместной деятельности, становятся более открытыми: легче идут на контакт с педагогами, делятся своими проблемами и «педагогическими открытиями», завязывают более тесные контакты с другими родителями.

Заключение Опыт работы группы кратковременного пребывания способствует взаимовыгодному сотрудничеству с семьёй в интересах ребёнка, установлению доверительных партнёрских отношений и повышению статуса учреждения дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 416 с.

Репозиторий БарГУ

4

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Репозиторий БарГУ

УДК 376

А. И. Бальцевич
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лида», г. Лида

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ 5—6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Одной из актуальных задач коррекционно-педагогической деятельности учреждений дошкольного образования Республики Беларусь является повышение эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения. Необходимость решения данной задачи определяется тем, что с каждым годом увеличивается число дошкольников с речевыми нарушениями, в частности с общим недоразвитием речи (далее — ОНР). Кроме этого, своевременное проведение коррекционной работы является профилактикой потенциальной неуспеваемости будущих учащихся в школе.

У детей с ОНР нарушено развитие фонематического слуха, звукопроизношения, слоговой структуры слова, грамматического строя речи, словарного запаса, связной речи и т. д. Коррекционно-педагогическая деятельность по формированию всех сторон речи занимает достаточно длительное время. Интенсивно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии (далее — ИКТ) имеют огромный потенциал в работе с детьми дошкольного возраста с ОНР [1]. Использование ИКТ в коррекционной работе позволяет ускорить процесс формирования речевых и коммуникативных навыков, высших психических функций. Применение данных технологий является чрезвычайно эффективным, так как они помогают выполнять задачи, решение которых традиционными методами бывает недостаточно продуктивным [2].

Основная часть. Основными направлениями в работе по формированию лексико-грамматических категорий у детей 5—6 лет с ОНР на занятиях с использованием ИКТ являются: уточнение, расширение и активизация словаря по различным лексическим темам; формирование обобщений слов; формирование умения подбирать слова с противоположным значением; формирование умения образовывать форму множественного числа существительных; развитие умения правильно согласовывать прилагательные и числительные с существительными; формирование правильного использования предложно-падежных конструкций; развитие умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами; формирование умения образовывать относительные и притяжательные прилагательные.

Наиболее востребованы в коррекционно-педагогическом процессе мультимедийные презентации. В работе по формированию лексико-грамматической стороны речи используются следующие виды презентаций: презентации-картинки (по различным лексическим темам); презентации-загадки; презентации-игры (на расширение словаря, совершенствование лексико-грамматических категорий, формирование навыков словообразования).

Презентации-картинки используются по всем изучаемым лексическим темам с целью уточнения, расширения и активизации словаря. Интересным и эффективным является применение презентаций-загадок. Детям загадываются загадки, картинки-отгадки постепенно появляются на экране. После отгадывания всех загадок воспитанникам можно предложить подобрать к словам-отгадкам обобщающее слово (назвать все изображения одним словом). Занятия по темам «Домашние животные», «Домашние птицы», «Дикие животные», «Зимующие птицы», «Перелётные птицы», «Насекомые» сопровождаются звуковыми загадками. Дошкольникам предлагается прослушать голоса животных и рассказать, кому принадлежат прослушанные голоса, после чего изображения-отгадки появляются на экране. Во время выполнения таких заданий эффективно происходит обогащение словаря звукоподражательными глаголами (хрюкает, крякает, жужжит).

Для расширения и активизации словаря используются следующие презентации-игры: «Отгадай загадки», «Загадки-обманки», «Доскажи словечко», «Назови одним словом (двумя словами)», «Четвёртый лишний», «Скажи наоборот», «Часть и целое», «Чего не хватает?».

При изучении всех лексических тем разрабатываются презентации-игры для формирования умения употреблять существительные во множественном числе и в уменьшительно-ласкательной форме. Это такие презентации-игры, как: «Один—много», «Скажи со словом много», «Назови ласково», «Большой—маленький», «У меня—у гнома», «У мамы—у дочки».

В нашей коррекционно-развивающей работе часто используются такие презентации-игры, как: «Из чего — какой?», «Что из чего», «Деревья и листья», «С какого дерева листочки?», «Какой сок? Какое варенье?», направленные на формирование умения образовывать относительные прилагательные, целесообразно использовать по темам: «Овощи», «Фрукты», «Ягоды», «Лес. Деревья», «Посуда», «Игрушки».

Для детей с ОНР характерны ошибки в согласовании прилагательных и числительных с существительными, поэтому в занятия включаются презентации-игры: «Подбери признаки», «Какой, какая, какое», «Подбери по цвету (по форме), «Посчитаем», «Сосчитай до пяти».

Дошкольники с ОНР испытывают затруднения в усвоении притяжательных прилагательных. В работе над данным направлением используются презентации-игры: «Чей хвост? Чьи лапы? Чьи уши?», «Животные из

© Бальцевич А. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

космоса», «Фантастический зверь», «Путаница», «Чей клюв? Чьё крыло?», «Чей след?».

Для автоматизации навыка употребления предложно-падежных конструкций проводятся такие игры, как: «Кто (что) где находится», «Прятки», «Наведи порядок», «Что в чём», «Что где растёт», «Что без чего», «Машина комната», «Убираем игрушки». Наиболее интересны детям игры с анимационными героями, которые перемещаются на, под, за предмет, выглядывают из-за, из-под предмета. Такие игры проводятся по темам: «Мебель», «Игрушки», «Домашние птицы», «Дикие животные», «Насекомые».

Практикуется использование видеофильмов. В зависимости от темы и целей занятия возможен просмотр как целого фильма, так его фрагментов. Видеофильм позволяет увидеть такие жизненные ситуации, которые нельзя наблюдать в повседневной жизни — полёт ракеты, жизнь животных Севера или жарких стран, подводный мир и многое другое. Учебные видеофильмы способствуют уточнению, расширению и обогащению словаря детей по лексическим темам. Кроме этого, работа с видеофильмами значительно облегчает автоматизацию употребления предлогов, составления простых и сложных предложений, небольших текстов. Просмотр видеофильма сопровождается беседой с воспитанниками, включающей следующие варианты вопросов: О чём (о ком?) говорилось в фильме? Что делает..? Где живёт..? Чем питается..? Почему..? [3].

Для проведения групповых занятий используются презентации, сделанные в программе Microsoft PowerPoint, которые включают упражнения по расширению и активизации словаря и формированию грамматических категорий. На индивидуальных и подгрупповых занятиях находят применение компьютерные программы, направленные на формирование лексико-грамматического строя речи: «Развитие речи. Учимся говорить правильно» и «Игры для Тигры». Кроме того, в индивидуальные занятия с дошкольниками включаются задания и игры из презентаций, направленные на формирование лексико-грамматических категорий.

Использование ИКТ при проведении занятий позволяет:

– находить подход к каждому ребёнку, используя разноуровневые задания на формирование лексико-грамматических категорий;

– наглядно демонстрировать использование разнообразных грамматических форм, например, употребление множественного числа существительных («Один—много»), множественного числа существительных в родительном падеже («Чего не стало»), предложно-падежных конструкций («Что где находится?»);

– предъявлять в компьютерном варианте красочный, разнообразный демонстрационный материал (в том числе анимации);

– формировать навыки учебной деятельности (планирование, самоконтроль, рефлексия).

Заключение. Таким образом, организация коррекционно-развивающей работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у детей 5—6 лет с ОНР на занятиях с использованием ИКТ позволяет: повысить у детей мотивацию к занятиям, предоставить новые возможности и пути преодоления речевых нарушений, раскрыть индивидуальный потенциал каждого ребёнка, организовать работу с детьми увлекательно, содержательно, обеспечить эффективность и результативность коррекционного воздействия.

Список цитируемых источников

1. Об использовании информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе с детьми с особенностями психофизического развития // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. — 2012. — № 14. — С. 30—44.

2. *Лизунова, Л. Р.* Компьютерные средства обучения : проблемы разработки и внедрения [Электронный ресурс] / Л. Р. Лизунова. — Режим доступа: http://pedsovet.org/forum/topic405.html. — Дата доступа: 12.10.2013.

3. *Соловьёва, Н. В.* Видеофильмы в работе логопеда / Н. В. Соловьёва // Логопед. — 2014. — № 1. — С. 30—33.

УДК 376.1-056.313

Н. А. Бужинская

Государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 8 г. Барановичи», Барановичи

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Одним из основных положений специальной педагогики является признание общности закономерностей психического развития ребёнка, нормально развивающегося и с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому онтогенетический принцип является одним из ведущих в организации процесса обучения правилам безопасного поведения детей дошкольного возраста. Помимо этого важно учитывать особенности психофизического развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Имеющиеся нарушения интеллектуального развития у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью обусловливают, во-первых, своеобразие задач и содержания знаний по формированию опыта безопасного поведения на каждом этапе обучения и, во-вторых, использование специфических методов и приёмов обучения. Формирование основ безопасной жизнедеятельности является важной составляющей процесса социальной адаптации.

© Бужинская Н. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

Основная часть. Методика, направленная на формирование опыта безопасного поведения ребёнка должна осуществляться поэтапно. На первом этапе важно заинтересовать детей, актуализировать, уточнить и систематизировать их знания о правилах бытовой безопасности. На втором этапе необходимо вводить правила в жизнь детей, показать разнообразие их проявлений в жизненных ситуациях, тренировать в умении применять эти правила. На третьем этапе, на основе усвоенных знаний и умений, возможно осознанное овладение реальными практическими действиями [6].

Анализ исследований о своеобразии усвоения дошкольниками правил поведения позволил выделить основные факторы, оптимизирующие данный процесс [2; 5]. К ним относятся активная позиция ребёнка; процесс идентификации со взрослым, транслирующим норму ребёнку; игровая форма передачи способов поведения; эмоциональная включенность ребёнка в деятельность.

Согласно сложившейся в дошкольной педагогике и психологии точке зрения, широкий круг норм и правил поведения становится внутренним достоянием ребёнка только при условии, если они преломляются через внутренний мир, самого дошкольника, через его собственную активную деятельность. Свою активность ребёнок проявляет, прежде всего, в игровой деятельности. Следовательно, освоение опыта безопасного поведения, овладение соответствующими умениями и навыками и введение их в повседневную жизнь должно осуществляться на основе игры. Не смотря на то, что из-за ограниченности жизненного опыта, у детей с интеллектуальной недостаточностью происходит недоразвитие игровой деятельности, в условиях специального формирования она способна осуществлять функции ведущей деятельности [1].

Учитывая сложность предлагаемого детям с интеллектуальной недостаточностью содержания и трудность его демонстрации, рекомендуется создавать специально организованные ситуации, как возможность имитировать действия с потенциально опасными предметами и моделировать угрожающие ситуации, с учётом активной позиции ребёнка. Они содержат в своей структуре триаду компонентов, обуславливающие ценные педагогические свойства: игровой, имитация и анализ конкретной ситуации [6]. Именно указанный метод позволит формировать механизм поведения каждого ребёнка. Научившись поступать в специально созданных игровых ситуациях, близко воспроизводящих контакт с потенциально опасными предметами, дети увереннее будут себя чувствовать в реальных условиях. Важным условием деятельности на этом этапе выступает обогащение предметно-игровой среды, создание макетов, где разыгрываются ситуации опасного-неопасного поведения.

Для того чтобы помочь детям с интеллектуальной недостаточностью увидеть реализацию конкретных правил безопасности в жизненных ситуациях, понимать необходимость их соблюдения, к чему может привести нарушение мер предосторожности, предполагается использование специально подобранных произведений художественной литературы. Литература заставляет ребёнка задуматься и прочувствовать то, что затруднительно или невозможно для него в повседневной жизни. Поэтому в работе по ознакомлению с правилами безопасного поведения на основе произведений художественной литературы, рекомендуется использовать такие приёмы, как чтение коротких рассказов и стихотворений с анализом поступков героев; фрагмент рассказа как иллюстрация к определённой опасной ситуации; анализ произведения с целью выделения мер предосторожности [6].

В процессе занятий по формированию основ безопасного поведения комплексно решаются три задачи — образовательная (обучающая), коррекционно-развивающая, воспитательная. Нами определены следующие образовательные задачи:

- формировать первоначальные представления о правилах безопасного поведения в быту;
- формировать элементарные знания о правилах безопасности жизни, умения выполнять рациональные и безопасные действия с предметами;
- расширять доступные знания об опасностях, формировать умения распознавать опасные ситуации и адекватно действовать в соответствии с ними;
- формировать представлений об опасностях различного характера, мерах по их предотвращению, закреплять навыки защиты и самозащиты, помощи и взаимопомощи в опасных ситуациях.

Коррекционно-развивающие задачи предполагают целенаправленное развитие и коррекцию высших психических процессов, сенсомоторной сферы, эмоционально-волевых качеств детей с интеллектуальной недостаточностью.

Воспитательные задачи нацелены на формирование у детей ответственного отношения к личной и общественной безопасности и формирование у них опыта безопасного поведения.

Содержание программного материала по основам безопасности жизнедеятельности построено на основе принципа концентричности. Представления об опасностях от этапа к этапу закрепляются, постепенно углубляются и усложняются с учётом динамики развития каждого ребёнка.

В основе занятий лежит тематический принцип. В рамках изучения определённой темы формируются предметная соотнесённость знаний, накапливается и активизируется словарь, в процессе деятельности с предметами отрабатываются навыки опыта безопасного поведения. При выборе темы предусматривается взаимосвязь с материалом занятий по другим предметным областям, особенно по ознакомлению с окружающим миром.

При отборе программного материала педагогу необходимо уточнить место данного занятия в системе работы (например, это занятие по формированию первоначальных представлений либо по их развитию, обогащению, систематизации) и предусмотреть его закрепление в других формах организации деятельности и применения разнообразных методов работы.

Отличительными особенностями занятий по формированию основ безопасной жизнедеятельности являются: включение все более широкого спектра социогенных опасностей, связанных с реальным опытом

Репозиторий БарГУ

взаимоотношений ребёнка с людьми, опора на эмоциональный опыт защиты личности от целого ряда опасностей. Общим подходом для занятий по основам безопасной жизнедеятельности является принцип расширения социального опыта безопасной жизнедеятельности по годам обучения.

Заключение. Таким образом, успех формирования опыта безопасного поведения зависит от адаптации содержания учебного материала к нуждам каждого ребёнка. Ориентация на личностно-деятельностную и социальную направленность учебно-воспитательного процесса позволяет расширить образовательное пространство, корригировать имеющиеся недостатки и формировать у каждого ребёнка жизненнонеобходимые знания, умения, навыки [4].

Список цитируемых источников

1. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева [и др.]. — СПб. : СОЮЗ, 2001. — 315с.
2. *Божович, Л. И.* Социальная ситуация и движущие силы развития ребёнка / Л. И. Божович // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. — М., 1995 . — С. 173—180.
3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. Т. 1. / А. В. Запарожец. — М., 1986. — 287с.
4. *Кислякова, Ю. Н.* Ознакомление с окружающим миром детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов / Ю. Н. Кислякова. — Минск : Народная асвета, 2007. — 111 с. (Азбука самостоятельности).
5. *Субботский, Е. В.* Психологические основы нравственного развития личности дошкольника : автореф. дисс. … д-ра наук / Е. В. Субботский. — М.,1984.
6. *Хромцова, Т. Г.* Формирование опыта безопасного поведения в быту детей среднего дошкольного возраста : автореф. … дис. … канд. пед. наук : (13.00.07) / Т. Г. Хромцова, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб. : [б.и.], 2001. — 178 с.

УДК 372

Л. И. Герасименя
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 1 г. Ганцевичи», Ганцевичи

ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ В ГРУППЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Введение. В дошкольном возрасте одним их основных видов деятельности ребёнка является конструктивная деятельность. Именно в процессе конструирования возможно эффективное освоение математических представлений, так как в процессе конструирования присутствуют игровое мотивирование и сюрпризные моменты. В формировании элементарных математических представлений ведущим принято считать практический метод, сущность которого заключается в организации практической деятельности детей, направленной на усвоение определенных способов действий с предметами и их заменителями. Осуществить это позволяет ЛЕГО-технология, которая интересна всем детям: нормально развивающимся и детям с трудностями в обучении (нарушениями психического развития) (далее — ТО).

Конструкторы ЛЕГО зарекомендовали себя как образовательные продукты во всем мире. Конструктивное творчество с их использованием представляет комплекс умственных и практических действий, которые помогают раскрыть внутренний мир ребёнка [1, с. 52].

Игры с деталями, разнообразными по форме и размеру, окрашенными в яркие цвета, с вариантами креплений развивают мелкую моторику рук, воображение, творческие способности [2, с. 43].

ЛЕГО-конструктор имеет широкий диапазон возможностей [2, с. 43]. В силу своей педагогической универсальности он оказывается наиболее предпочтительным наглядным пособием и развивающей игрой, которые дети очень любят. При использовании конструктора ЛЕГО, даже не имея определённых навыков, можно получить желаемый результат, исправить ошибки, доработать либо реконструировать любую постройку. Всё это позволяет детям с ТО поверить в собственные силы, почувствовать свою успешность, что является необходимым условием коррекционно-развивающей работы [2, с. 43].

Основная часть. Постройки из ЛЕГО-конструктора наглядно знакомят дошкольников с математическими терминами, позволяют воспитанникам группы интегрированного обучения и воспитания зрительно представлять сущность понятий о количестве и счёте: о множественных и единичных количествах (много—один), о количественном и порядковом счёте, о числах как результате счёта, как показателях количества (в пределах 10).

Дошкольники могут наглядно увидеть, что числа не зависят от количественных и пространственных признаков (число не зависит от формы, величины, пространственного расположения объектов счёта), отношения между количествами (больше, меньше, равно). Воспитанники имеют возможность практически выполнить и установить количественные отношения между группами объектов (практическое сравнение количеств — наложением, приложением; опосредованно — через счёт).

ЛЕГО конструкторы в игровой форме знакомят дошкольников с: цифрами от 1 до 10, как условными знаками для обозначения чисел; значением слов — числительных (много; ни одного; один, два, … десять; первый,

© Герасименя Л. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

второй … десятый); понятием «половина» (одна из двух равных частей); отношениями между частью и целым (часть меньше целого, целое больше части).

Посредством наглядной опоры у воспитанников продуктивнее усваиваются представления о величине (параметры: длина, ширина, высота, толщина; величина в целом), способах сравнения (наложение, приложение, предмет-посредник, «на глаз»), упорядоченных по величине рядах предметов, словесном обозначении размерных отношений, между элементами сериационного ряда, способах уравнивания по величине.

С помощью ЛЕГО-конструирования дошкольники имеют возможность в игровой форме усваивать пространственные и временные понятия, представления о двухмерном пространстве (на модели планшет-пластины) верх, низ, правая сторона, левая, центр, правый верхний угол, левый нижний угол, правый нижний угол, направлениях (вправо, влево, вверх, вниз), пространственных положениях (вверху, внизу, между, справа, слева, за). Собирая пирамиду или другую постройку, дети познают трёхмерное пространство и знакомятся с пространственными предлогами: «над», «под», «между», «возле», «перед», «около» и другими.

ЛЕГО-конструирование формирует представления о геометрических фигурах, форме, части предмета. Благодаря деталям ЛЕГО дошкольники быстро знакомятся с понятием «половина», отношением части и целого.

Работа с ЛЕГО конструкторами начинается со знакомства с основными деталями (кубик, кирпичик). Для усвоения детьми деталей ЛЕГО-конструктора и их названий проводятся игры-соревнования «Найди кубики в корзинке», «Найди кирпичики в корзинке», игра-классификация «Кубик-кирпичик». Всё это позволяет детям учиться классифицировать детали конструктора, быстрее их запомнить, применять их названия во время работы с ЛЕГО-конструктором.

Для формирования представлений о высоте предметов (высокий, низкий) используется дидактическая игра «У кого башня выше». Дети самостоятельно строят башни разноцветные и одноцветные, а потом путём приложения друг к другу определяют, какая башня выше (ниже), башни одинаковые по высоте.

Дидактическая игра «Кубики-кирпичики» используется для формирования представлений о ширине предмета (широкий—узкий, шире—уже, одинаковые по ширине). Дети строят башни из одноцветных кубиков и одноцветных кирпичиков, далее путём приложения определяют, какая башня широкая (узкая), какие башни одинаковые по ширине.

В формировании представлений о цифре и числовом ряде помогает игра «Цифровой ряд», где воспитанники из кубиков с цифрами строят цифровую полоску.

Дошкольников с ТО необходимо научить соотносить количество предметов с цифрой, сформировать представление, что каждое новое число больше предыдущего на единицу. Для достижения этого работе применяется развивающая игра «Число и цифра». Для закрепления данного материала дети выполняют задание «Строители». Игру «Построим лесенку» способствует усвоению прямого и обратного счета. Воспитанники строят ступеньки в соответствии с цифрой сначала по возрастанию, а затем по убыванию. Каждой ступеньке необходимо подобрать соответствующую цифру. Затем дошкольники, поднимаясь по ступенькам, выполняют прямой счёт, а спускаясь — обратный. Далее игра усложняется: счёт ступенек без опоры на цифры.

Дети с ТО усваивают состав чисел с затруднением. С помощью ЛЕГО-технологии они могут самостоятельно построить состав каждого числа и увидеть одновременно все его варианты. Для этой цели используется развивающая игра «Двухцветные башни», благодаря которой в доступной, интересной, наглядной форме усваивается состав чисел. Одновременно идёт закрепление представлений о цвете.

В процессе обучения конструированию перед воспитанниками ставится проблемная задача, решению которой обучает учитель-дефектолог, позже дети сами ищут пути решения конструктивных задач.

ЛЕГО-конструктор используется в обучении детей с ТО решению задач на сложение и вычитание.

В конце конструктивной деятельности происходит анализ проведенной работы. В ходе подведения итогов дошкольники овладевают навыками сравнения (сопоставления для установления сходства и различия), систематизации (расположения в определенном порядке) и абстрагирования (отвлечения от ряда свойств и отношений). При необходимости может происходить дополнение конструктивной композиции новыми объектами и обыгрывание её посредством новой математической истории.

ЛЕГО-конструирование способствует формированию сенсорных представлений и пространственному восприятию дошкольников. Для развития слуховой памяти и увеличения объёма произвольного слухового внимания используется упражнение «Волшебный диктант», где тетрадный лист заменяется платой, а карандаш — ЛЕГО-деталями. При формировании у детей пространственных представлений и усвоении их словесных обозначений используется «Геометрическая мозаика».

Заключение. С помощью ЛЕГО-технологии трудные учебные задачи решаются посредством увлекательной, созидательной игры, в которой нет проигравших, так как каждый ребёнок с ней справляется. В процессе такой деятельности взрослый (педагог, родитель) опираясь на непроизвольное внимание детей с ТО, активизирует их познавательную деятельность, развивает коммуникативную функцию и интерес к обучению. Дети получают предусмотренные программой знания для подготовки к школе, у них формируются навыки планирования деятельности и самоконтроля.

Используя ЛЕГО-технологиюв работе с детьми группы интегрированного обучения и воспитания, можно отметить, что данная деятельность способствует развитию всех психических процессов, мелкой моторики, глазомера, фантазии и воображения, связной речи каждого ребёнка.

Репозиторий БГПУ

Список цитируемых источников

1. *Кузьмина, Т.* «Наш Леголэнд» / Т. Кузьмина // Дошк. воспитание. — 2006. — № 1. — С. 52—54.
2. *Шадрина, С. А.* Лего-град для взрослых и ребят / С. А. Шадрина // Ребёнок в детском саду. — 2007. —№ 5. — С. 43—45.

УДК 376

Л. И. Герасименя
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 1 г. Ганцевичи», Ганцевичи

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАЗВИТИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Численность детей, имеющих нарушения речевого развития выросла за последние годы. У детей с общим недоразвитием речи (далее — ОНР) нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [1, с. 482]. Часто нарушения звукопроизношения и невнятность речи у этих дошкольников обусловлены недостаточно сформированным фонематическим слухом. В результате этого ребёнок не различает на слух акустически похожие фонемы, произносит их неправильно, заменяя на созвучные парные глухие либо мягкие звуки, пропускает, переставляет звуки в словах. Нарушения фонематического восприятия в дальнейшем является серьёзным препятствием в овладении навыками чтения и письма в школе. Поэтому развитие фонематического восприятия является обязательной частью работы по формированию произносительной стороны речи и обучению грамоте, предупреждению нарушений письменной речи у дошкольников с ОНР [2, с. 13].

Кроме этого, у детей с ОНР наблюдается отставание не только в речевом развитии, но и в формировании психических процессов, быстрая утомляемость, недостаточная развитость мелкой моторики требуют поиска особой формы проведения занятий по формированию произносительной стороны речи и обучению грамоте. Одним из перспективных направлений совершенствования коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР является использование метода наглядного моделирования. Введение наглядных моделей в процесс обучения позволяет более целенаправленно развивать звуко-слоговую аналитико-синтетическую деятельность детей [2, с. 14].

Основная часть. Применение метода наглядного моделирования в развитии фонематического восприятия дошкольников позволяет ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слог, предложение), научиться действовать с ними. При использовании схем слогов, слов, предложений меняется характер деятельности детей: они получают возможность не только слышать свою или обращенную речь, но и видеть её элементы. Схемы и модели различных стуктур (звуки, слоги, слова, предложения) постепенно приучают детей к наблюдению за языком. Они наглядно показывают, что предложения делятся на слова, слова — на слоги, а слоги состоят из звуков.Схематизация и моделирование помогают ребёнку увидеть, сколько каких звуков в слове, последовательность их расположения, количество и порядок слогов в слове, ударный слог,связь слов в предложении. Это развивает интерес к звукам речи, словам, общению, развивает речемыслительную деятельность ребёнка.

Работу по развитию фонематического восприятия у детей с ОНР начинается с момента поступления ребёнка в среднюю специальную группу для детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее — ТНР) на коррекционных занятиях по формированию произносительной стороны речи, так как без этого невозможно дальнейшее обучение старших дошкольников звуковому и звукобуквенному анализу и синтезу слов на занятиях по обучению грамоте. Большинство детей с ОНР за четыре года не могут обозначить звуки символами-буквами, так как буквы совершенно не связаны логически со звуковым аналогом и сложны для понимания. Они просто не усваиваются детьми. Чтобы сделать невидимый для малышей звук «видимым», заменяют символы-буквы символами-картинками, которые логически связаны со звуком. В результате наглядный образ делает звук привлекательным для ребёнка. Это даёт возможность легко запомнить и воспроизвести звуки. Согласные звуки воспринимаются и дифференцируются дошкольниками сложнее, поэтому для обозначения каждого согласного звука используются не только зрительный образ предмета или объекта, способного издавать соответствующий звук, но и определённый, связанный со зрительным, жестовый символ.

Параллельно с помощью символов-картинок происходит обучение детей различать на слух твёрдые и мягкие согласные звуки, не называя термин «согласный». Для определения твёрдости и мягкости звука дети оперируют картинками-символами: большой—маленький. Дети легко усвоили, что большой барабан издаёт звук твёрдо [б-б-б], а маленький — мягко [бь-бь-бь]. При восприятии гласных звуков используются зрительные символы, напоминающие положение губ при артикуляции соответствующего звука. Благодаря таким символам, дети чётко усваивают разницу между звуками.

В среднем дошкольном возрасте происходит знакомство дошкольников с моделями слов. Раскравая представление о протяжённости слов, педагогом используются длинные и короткие прямоугольники. Предварительно дети измеряют длину слова руками, соединяют две ладони вместе на уровне груди, произносят слово и растягивают руки в разные стороны. Дошкольник наглядно видит расстояние между руками и выбирает

© Герасименя Л. И., 2018.

Репозиторий ВГУ

соответствующий прямоугольник. Параллельно происходит формирование умения определять первый звук в слове, что является началом звукового анализа.

До начала звукового анализа педагог использует демонстрацию звучащего слова как последовательность звуков. Для этого используется наглядное пособие «Домики для звуков». Дети медленно произносят слово и открывают нужные окошки. Например, в слове «мак» первый звук [м], в первом домике открывается окошко синего цвета. При произношении второго звука [а], во втором домике открывается окошко красного цвета. Синее окошко первого дома закрывается. Когда дети произносят третий звук [к], то открывается синее окошко в третьем доме. Окошко второго дома закрывается. Это даёт понятие детям, о том, что каждый звук в слове имеет своё определённое место (дом). Чтобы сосредоточить внимание детей на каком-то одном звуке, определить его место в слове, используется «Звуковая линейка». Дети произносят слово, последовательно проговаривая каждый звук, в это время в подвижной части линейки открываются окошки по количеству произнесённых звуков. Это пособие применяется для определения длины слов. В коротком слове мало звуков, поэтому оно звучит недолго, а в длинном много звуков — оно звучит дольше [3, с. 9].

При формировании дифференциации звуков по их качественной характеристике (гласные—согласные, твёрдые—мягкие, глухие—звонкие согласные), используется пособие «Замки для звуков», которое представляет собой два замка. Вход красного замка всегда открыт. Там живут гласные звуки, которые свободно выходят из замка. Так происходит и в речи: когда мы произносим гласные звуки, воздух изо рта выходит свободно, ему ничего не мешает. Вход син-зелёного замка закрыт решёткой, выходя из него, звуки должны преодолеть это препятствие. В речи так же: когда произносятся согласные звуки, воздух, выходя изо рта, должен преодолеть преграду, которую образуют губы, зубы и язык. Перед синей половиной замка лежит твёрдый кубик, в этой половине замка живут «твёрдые» согласные звуки. К зелёной половине замка прикреплена мягкая губка, обозначающая, что там живут «мягкие» согласные звуки. С помощью тактильных ощущений дети легко усвоили понятия «твёрдый» и «мягкий» согласные звуки. Кроме этого над входом в сине-зелёный замок висит колокольчик. Это помогает дошкольникам усваивать, что некоторые звуки, выходя из замка, звонят в колокольчик, поэтому звучат звонко — это «звонкие» согласные звуки. Согласные звуки, которые не звонят в колокольчик, звучат глухо — это «глухие» согласные звуки. Далее происходит знакомство детей с жителями звуковых замков — моделями звуков**.** Красный «человечек» с открытым ртом — это гласный звук, он открыл рот и поёт. Синий серьёзный «человечек» — твёрдый согласный звук. Когда мы его произносим, то наши губы сердятся. Зелёный улыбающийся «человечек» — мягкий согласный звук. Когда мы его произносим, уголки губ улыбаются. Эти модели позволяют играть в игры со звуками, «превращаться» в живые звуки, выстраиваться друг за другом, образовывать слова.С помощью моделей звуков и пособия «Замки для звуков» все дошкольники с ОНР к концу старшей группы научились дифференцировать гласные и согласные звуки, использовали модели в самостоятельной игровой деятельности.

После этого происходит объяснение, что звучащее слово не только звуковой комплекс, но и слоговой. Звуки в слове при произнесении взаимосвязаны и входят в состав слогов, из которых образуются слова. Один слог обязательно ударный. Для оказания помощи детям в усвоении знаний о слоговом составе слова используется пособие «Слова и слоги». Дошкольники, услышав слово, выкладывают его на столе в виде прямоугольника (модель слова). Далее по количеству слогов над словом выкладываются квадратики (модель слога).

В последнее время наблюдается большой интерес дошкольников к компьютеру и планшету. В нашей работе это используется для обучения чтению по картинкам-символам на «Звуковом планшете». Детям предлагается набор картинок. В каждом слове необходимо определить первый звук, к нему подобрать картинки-символы и по ним прочитать ключевое слово. После этого по появившейся на «планшете»картинке проверяли, правильно ли угадано слово.

В старшей группе дошкольников с ОНР происходит знакомство с понятием «предложение». Анализ предложения также выполняется с помощью моделей. Длинная полоска обозначает целое предложение. В конце которго ставится точка, вопросительный или восклицательный знак. Затем над предложением (длинной полоской) выкладываютс прямоугольники (модели слов), которые не соединяются между собой. Прямоугольник с чертой — это первое слово в предложении, а прямоугольникам без черты соответствовали последующие слова предложения.

Всю работа по формированию фонематического восприятия детей с помощью метода наглядного моделирования строится в системе, в занимательной игровой форме с использованием дидактических игр. Учебный материал подаётся а в сравнении, сопоставлении, побуждая детей рассуждать, делать выводы, выбирать правильное решение среди вариантов ответов.

Заключение. Использование метода наглядного моделирования в процессе развития фонематического восприятия на занятиях по формированию произносительной стороны речи и обучению грамоте даёт возможность воспитанникам проявлять интерес к сложному материалу, облегчает и ускоряет процесс его усвоения и запоминания, даёт возможность в течение 30 минут поддержать работоспособность даже у детей с неустойчивым вниманием, активизирует самостоятельность мышления, умение детей видеть главное, систематизировать знания. Это свидетельствует о том, что метод наглядного моделирования помогает развитию фонематического восприятия и подготовке дошкольников к успешному овладению чтением и письмом в школе, делает эти процессы интересными, увлекательными, позволяет достичь устойчивых положительных результатов.

Репозиторий БарГУ

Список цитируемых источников

1. Логопедия / под. ред. Л. С. Волковой. — М. : Просвещение, 1989. — 527 с.
2. *Тумакова, Г. А.* Ознакомление дошкольника со звучащим словом / Г. А. Тумакова. — М. : Просвещение, 1991. — 125 с.
3. *Башинская, Т. В*. Королевство звуков. Занятия по формированию и развитию звуковой стороны речи дошкольников 4—6 лет / Т. В. Башинская. — Мозырь : Белый Ветер, 2006. — 70 с.

УДК 376.112.4

О. А. Герасимчик, Л. В. Яговдик
Государственное учреждение образования «Специальный ясли-сад г. Слонима», Слоним

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Одним из приоритетных направлений деятельности системы дошкольного образования, специального образования на уровне дошкольного образования является совершенствование качества образовательного процесса: внедрение в педагогическую практику современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), электронных образовательных ресурсов (ЭОР) [1, с. 1]. Решение об их использовании в образовательном процессе в учреждении дошкольного образования принимает руководитель учреждения с учётом имеющейся материально-технической базы и готовности педагогического коллектива [1, с. 1, 23].

Основная часть. На базе государственного учреждения образования «Специальный ясли-сад г. Слонима» функционирует областной ресурсный центр по теме «Управление качеством дошкольного образования», реализуется инновационный проект «Внедрение модели республиканского инновационного центра как компонента единого образовательного пространства», целью которых является методическое сопровождение деятельности руководителей и специалистов, работающих в учреждениях дошкольного образования, в специальных учреждениях дошкольного образования по совершенствованию процессов управления качеством образования. Использование ИКТ стало нормой, а внедрение современных средств обучения в дошкольное образование — логичным и необходимым шагом для успешного педагога. Таким образом происходит трансформация образовательной деятельности. Такие появившиеся возможности используются для повышения результативности в педагогической работе.

Особое место уделяется процессу создания информационно-образовательной среды. Используется «Учебный модуль» — форма работы с педагогическими работниками, которая позволяет «равному обучать равного». Совместно обучаясь и взаимодействуя друг с другом, сотрудники научились создавать блоги и сообщества, мультимедийные презентации. Стартом активной деятельности по использованию блогов и сообществ в образовательной и коррекционной работе стало повышение квалификации на базе учреждений дополнительного образовании взрослых.

Известный американский писатель Джон Нейзбитт сказал: «Мы тонем в потоке информации и задыхаемся от нехватки знаний». Взяв за основу эти слова, перед педагогами и специалистами учреждения была определена цель — создание и развитие открытого информационного образовательного пространства посредством работы блогов. Блоги педагогических работников специального учреждения дошкольного образования были созданы в течение года. Воспитатели дошкольного образования ведут персональные блоги, наполняя их полезной информацией для родителей воспитанников, коллег и детей. Сегодня они популярны и пользуются спросом среди законных представителей воспитанников, педагогических работников специальных учреждений дошкольного образования в районе, области и республике. Все блоги являются тематическими. Каждому направлению коррекционно-развивающей работы с воспитанниками, имеющими особенности психофизического развития, соответствует отдельная страница. На страницах блога размещены игровые материалы по изучаемым лексическим темам, которые обеспечивают более эффективное закрепление ранее усвоенных представлений и умений, направленное на решение коррекционных задач с опорой на наглядность и ведущую для детей дошкольного возраста деятельность — игру. Размещены консультации различной тематики для родителей и педагогических работников специальных учреждений дошкольного образования, налажено продуктивное онлайн-общение. Блоги учителей-дефектологов позволяют создать комфортные условия для повышения мотивации детей к специально организованной деятельности, заинтересовать родителей, включить их в коррекционный и образовательный процесс. Все блоги являются общедоступными.

Одним из успешных блогов учреждения является блог «Виртуальная медиатека «Журавлик on-line»», который создан проектной командой педагогических работников и учителей-дефектологов с целью создания и продвижения продуктов инновационной деятельности на рынок образовательных услуг, укрепления собственного ресурса инновационного образования. Это проект, который предоставляет свободный доступ педагогам, родителям и другим пользователям к любому виду информации, объединяет разные профессиональные интересы и взгляды. Это площадка для организации сетевого информационного взаимодействия с другими учреждениями дошкольного образования,

© Герасимчик О. А., Яговдик Л. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

специального образования на уровне дошкольного. При создании блога «Виртуальная медиатека “Журавлик on-line”» были определены следующие задачи:

– выявить информационные потребности педагогов, специалистов и законных представителей воспитанников;

– собрать, обработать, систематизировать собственный банк педагогической информации;

– предоставить пользователям возможность просмотра, изучения, обсуждения педагогического опыта.

Уникальность проекта в том, что он содержит весь накопленный педагогический опыт работы учреждения, в том числе, авторские работы педагогов.

Проектной командой разработаны и созданы наборы мультимедийных ресурсов по образовательным областям учебной программы дошкольного образования. К наборам мультимедийных ресурсов на основании учебной программы дошкольного образования для реализации задач по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» учителями-дефектологами учреждения разработаны технологические карты по лексическим темам: «Овощи», «Грибы», «Одежда», «Наше тело», «Предметы гигиены» и другие.

Представлены флеш-игры по лексическим темам, разработанные учителем-дефектологом С. Н. Сахонь; размещены авторские фотоматериалы по лексическим темам учителей-дефектологов С. Н. Сахонь, Е. А. Гвоздановой; педставлены ссылки на сайт государственного учреждения образования «Специальный ясли-сад г. Слонима», на 23 блога специалистов учреждения, на 15 сообществ государственного учреждения образования «Специальный ясли-сад г. Слонима». Пользователи медиатеки могут ознакомиться с научно-методическими изданиями «Спецыяльная адукацыя», «Пралеска», «Настаўніцкая газета»; просмотреть сайты Министерства образования Республики Беларусь, Национального образовательного портала, государственного учреждения образования «Академия последипломного образования», государственного учреждения образования «Гродненский областной институт развития образования», сайта управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь.

Посетителем «Виртуальной медиатеки “Журавлик on-line”» может стать каждый, пройдя по ссылке http://zhuraulik2017.blogspot.com.by/, используя ресурсы которой, затратив минимум времени, можно качественно организовать образовательный процесс.

В целях развития информационного образовательного пространства Республики Беларусь, выявления и распространения лучших образцов инновационного опыта педагогических работников, разработки использования ИКТ и ЭОР в образовательном процессе, создания условий для профессиональной и личностной самореализации педагогических работников Министерство образования Республики Беларусь совместно с Национальным институтом образования, главным информационно-аналитическим центром Министерства образования Республики Беларусь ежегодно проводит Республиканский конкурс «Компьютер. Образование. Интернет» [1, с. 1, 23]. Блог «Виртуальная медиатека “Журавлик онлайн”» был представлен на районном, областном этапах этого конкурса в номинации «ЭОР в специальном образовании», где стал обладателем дипломов I степени.

Заключение. Использование в своей практике всех возможностей программ или иных «электронных удобств» зависит от фантазии и трудолюбия педагога. Использование ИКТ и ЭСО является способом улучшить эффективность образовательной и коррекционной работы, сделать её более интересной. Каждый педагог в силах создать персональный блог, поддерживать его, наполнять полезной информацией. Для этого нужно найти время и терпение. Наши блоги способствуют популяризации среди учреждений дошкольного образования, специального образования на уровне дошкольного положительных аспектов для создания персональных сайтов (блогов) специалистов, которые расширят поле сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Список цитируемых источников

1. Приоритетные направления деятельности системы дошкольного образования в 2017/2018 учебном году [Электронный ресурс] : инструктивно-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь. — Режим доступа: http://www.edu.gov.by/page-23621. — Дата доступа: 29.12.2017.

УДК 376

Ю. В. Головко

Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский р-н

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. Развитию связной речи детей дошкольного возраста необходимо уделять особое внимание. Чёткая, систематическая организация обучения детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) крайне необходимо, так как мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Наряду с общепринятыми приёмами и методами вполне обоснованно использование оригинальных, творческих методов, одним из которых является наглядное моделирование.

© Головко Ю. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

Основная часть. Моделирование — это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Она организуется на основе замещения реальных объектов картинами, предметами, схематическими изображениями, поэтому является воплощением одного из важнейших принципов дидактики — принципа наглядности.

Моделирование плана высказывания целесообразно включать в работу со всеми видами связного высказывания: составление предложений по сюжетной картине; составление рассказов по серии картин и сюжетной картине; описательный рассказ; творческий рассказ; пересказ.

Составляющей формирования связной речи является словарная работа. Основное внимание в данном направлении необходимо уделять накоплению и обогащению словаря на основе представлений из окружающей жизни ребёнка, активизации разных частей речи. Параллельно с увеличением словарного запаса целесообразно ввести в работу по составлению и использованию в активной речи предложений. Прежде всего, детей знакомят со знаковой символикой, вводят её в речевую деятельность. Символическая аналогия позволяет превратить освоение материала в игру. Карточки-схемы являются для детей опорой для запоминания словесного материала. Запоминая материал по изображениям, дети соотносят их со словом, как по признаку сходства, так и по контрасту. Большинство детей стремится к запоминанию слов без называния опорных изображений. Составляются схемы слов–предметов, слов-признаков, слов-действий.

Когда у детей сформируется определённый опыт использования карточек-символов для обозначения слова-действия, переходят к составлению простых предложений по сюжету. Для обозначения предметов используют карточки с их контурным изображением. В процессе работы дети составляют предложения различных типов: из двух слов; из трёх слов. При составлении предложений необходимо использовать существительные, относящиеся к различным лексическим темам.

На следующем этапе работы происходит систематизация и использование символов для составления описательных рассказов. Символы можно использовать как на групповых, так и на индивидуальных занятиях. Для каждой лексической темы подбираются определённые карточки-символы, обозначающие основные характеристики предметов. В работе с дошкольниками используется схема-план, позволяющая последовательно составить рассказ, не пропуская и не повторяя признаки.

Параллельно с работой по формированию умений описывать предметы проводится работа по обучению придумыванию загадок (название предмета зависит от темы занятия или беседы). Дошкольникам даётся образец: описывается какой-то предмет или придумывается о нём загадка. При этом используется как можно больше слов, отвечающих на вопросы: «Какой?», «Какая?», «Какие?». Затем по данной схеме воспитанникам предлагается придумать загадку самостоятельно.

Использование метода моделирования особенно эффективно при заучивании стихотворений, на каждое слово или словосочетание придумывается картинка. Таким образом, всё стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребёнок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. В каждой возрастной группе заучивается одно—два произведения в месяц. Для запоминания текста ребёнку необходимо 8—10 раз повторять его в течение ряда занятий и 2—3 раза припомнить. Произведение заучивается всё сразу, это необходимо для целостного понимания его смысла, структуры образов, гармонии созвучий.

Проблема развития речи не новая, и, тем не менее, она особенно актуальна в последнее время. Связано это с тем, что возрастает количество детей дошкольного возраста с ТНР. Для данной группы дошкольников характерны: трудности при самостоятельном составлении целостного рассказа; повышенная отвлекаемость; низкая мотивация прослушивания одногруппника; потребность в направляющей и поддерживающей помощи педагога при составлении текста. На занятиях используются разные виды моделей: модель — набор предметных картинок; предметно-схематическая модель — это схематическое изображение предмета; цветовая модель; модель на развитие образной, тактильной памяти. Указанные выше виды моделей способствуют формированию обобщающей функции моделирования, что, в свою очередь, позволяет активизировать элементарное осознание дошкольниками явлений языка и речи, которое связано с развитием функций детской речи, с формированием речевых умений и навыков. Совокупность развитых у ребёнка речевых умений и навыков составляет языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией [1].

Заключение. Языковая способность включает в себя развитие чувства языка, которое выражается в использовании ранее усвоенных языковых форм применительно к речевым ситуациям. Это основа творческой речевой деятельности дошкольников, главное в ней – легкость перенесения единиц языка на новые, ещё не встречавшиеся сочетания. Использование моделирования способствует творческому комбинированию различных речевых ситуаций. Изменение ситуации и комбинации высказывания формирует у ребёнка новые мысли, что способствует новому выражению их посредствам языка. В момент, когда ребёнок находит новое речевое решение в какой-либо конкретной ситуации, происходит развитие языковых способностей. На данном этапе речевого развития важнейшей задачей становится обучение моделированию для формирования у дошкольника действий наглядного замещения компонентов языка и речи. Метод наглядного моделирования не только способствует формированию у дошкольников связной речи, но позволяет каждое занятие с детьми делать продуктивным, необычным, интересным.

Список цитируемых источников

1.*Гранова, А. А.* Развитие связной речи детей средней группы с использованием метода наглядного моделирования / А. А. Гранова. — Минск : Зорны Верасок, 2017. — 41 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 376

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

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Спецификой детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (далее ТНР) является то, что они овладевают только самыми простыми формами диалога со сверстниками. У данной группы дошкольников нет навыков рассуждения и аргументации. Наблюдается только интерес к сверстникам и многочисленные попытки привлечь к себе их внимание. Однако диалог не получается, так как каждый ребёнок говорит о своём, не слышит партнёра, не отвечает на его высказывания. Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с ТНР фактически лишены возможности словесной коммуникации. В ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ТНР характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к ещё более элементарной — ситуативно-деловой форме. Отсутствует внеситуативно-личностная форма общения, характерная для нормально развивающихся детей дошкольного возраста. Дети с ТНР стараются избегать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребёнком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Всё это приводит к тому, что общение со сверстниками детей с ТНР носит кратковременный эпизодический характер, дети предпочитают играть в одиночку. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ТНР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность.

Основная часть. Речь — это исторически сложившаяся форма общения людей, посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Значимо, чтобы ребёнок с раннего возраста слышал речь правильную, отчётливо звучащую, на примере которой формируется его собственная речь. Чем богаче и правильнее речь ребёнка, тем легче ему высказать свои мысли и переживания, тем шире возможности в познании действительности. Речь дошкольника многофункциональна. Формирование функций речи побуждает ребёнка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, диалогом. Диалогическая речь в дошкольном возрасте выступает как основная форма речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. В диалоге, как правило, собеседники понимают, о чём идёт речь, и не нуждаются в развёртывании мысли и высказывания. [1, с. 51] Как правило, ситуации общения в реальной жизни строятся по следующим шаблонам: мы приходим в аптеку, магазин, кафе, здороваемся и слышим в ответ приветствие. В младшем дошкольном возрасте необходимо научить построению диалога с шаблона: «приветствие—приветствие».

Для детей старшего дошкольного возраста данная схема усложняется посредством сопровождения приветствия уместным вопросом либо просьбой. В данном случае схема будет выглядеть так: «приветствие, вопрос—приветствие, ответ» или «приветствие, просьба—приветствие, ответ».

В учреждении дошкольного образования чаще всего происходят ситуации общения во время сюжетно-ролевых игр, таких как: семья, магазин, кафе, больница, автозаправка, аптека, школа. То есть, это те виды игр, которые направлены на коммуникацию. В своей работе по обучению детей диалогической речи используются сюжетные картинки с изображением двух (трёх) говорящих людей. Педагог задаёт вопросы, стимулирующие осознанные ответы: «Кто это?» (*например, покупатель*); «А это кто?» (*например, продавец*); «Что говорит покупатель?»; «А что отвечает ему продавец?».

В младшем дошкольном возрасте можно использовать дидактические куклы, театр «Бибабо».

Одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом. Именно поэтому беседы и разговоры педагога с детьми рассматриваются как традиционные способы постоянного, ежедневного речевого взаимодействия. В совместном с взрослым рассказывании используется следующий приём: взрослый начинает предложение, а ребёнок его завершает. Получается своеобразный диалог. Этот приём используется и при описании предметов и игрушек, и при составлении рассказов по картине, игрушке, серии картин, набору игрушек, потешке, чистоговорке.

К игровым упражнениям в диалоге можно отнести: любую игру (дидактическую, сюжетно-ролевую, подвижную, игру-драматизацию), с правилами или сюжетом которой предусмотрено речевое взаимодействие, обмен высказываниями; передачу литературных текстов по ролям.

Народная педагогика создала множество потешек, песенок, игр, построенных именно в форме диалогов.

Подвижные игры с текстом также могут содержать диалоги. Правила игры способствуют приучению детей к соблюдению очерёдности реплик, к внимательному выслушиванию своих партнёров. К таким играм относятся: «Гуси-лебеди», «Краски», «Где мы были — мы не скажем, а что делали — покажем», «Садовник».

Народные игры включают разные способы установления диалогического общения детей со сверстниками. В них используется ориентировка на партнёра, необходимость слушать и слышать его голос, речь, смотреть в глаза. Это игры: «Угадай по голосу» (угадать по голосу, кто позвал); «Что изменилось?» (внимательно

© Дмитрук И. С., 2018.

Репозиторий БарГУ

рассмотреть и запомнить внешность партнёра и угадать, какие изменения в своём облике он произвёл). Целью создания ориентировки на партнёра служат разнообразные хороводные игры, в которых дети говорят и двигаются в едином темпе, держатся за руки (присутствуют тактильный и слуховой контакты). В играх предусмотрена установка на ответ, необходимость внимательно слушать речь партнёра и готовность вовремя быстро ответить ему. Тик в игре «Садовник». После слов: «Все цветы мне надоели, кроме…» партнёр должен откликнуться до окончания счёта «раз, два, три». Используется в играх и поддержание диалога через обмен высказываниями (вопросы, комментарии, побуждения). Это разнообразные диалоги внутри игр, в которых заложены ритуалы приветствия и прощания.

Дидактические игры, или игры с правилами, оказывают положительное влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками в том случае, если при организации игр обращается внимание не только на усвоение познавательного содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом. Это настольные дидактические игры: лото, домино, лабиринты, разрезные картинки [2, с. 214] Способствуют развитию диалога и указания в играх: «Твой ход, ходи, ставь фишку, не подглядывай; возникают вопросы: слива — это фрукт? Брокколи — это овощ? Магнитофон — это мебель»?

Особое значение для развития диалогического общения со сверстниками, имеют словесные дидактические игры с небольшими подгруппами детей (2-3 человека). В этих играх познавательные задачи задаются на материале языка (многозначные слова, грамматические формы, дифференцирование звуков), а правила организуют взаимоотношения детей. Правила побуждают слушать и слышать партнёра, задавать ему вопросы, давать поручения либо указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и речевыми действиями партнёра, аргументировать высказывание, рассуждать, соблюдать очерёдность, отвечать на высказывания собеседника. В процессе организации словесных дидактических игр парами обучающими моментами являются: осознание игровых правил, обогащение опыта взаимодействия со сверстником. Для этого хорошо подходят, например, задания на составление рассказа по серии картин или по условным схемам, игры с коллективным рисованием по типу «Запомни и нарисуй», а также игра в кругу с мячом «Закончи предложение». Для развития диалога полезна игра «Отгадай загаданный предмет». Ребёнок загадывает предмет (кладёт фишку под одну из выставленных картинок), а остальные участники игры отгадывают, задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» либо «нет». Например, на стенде ставятся картинки с изображением часов (механические и электронные, настенные, настольные, наручные, песочные, будильник). Игроки отгадывают загаданные часы, задавая вопросы: «Это часы электронные?», «У этих часов есть гири?», «Они стоят на полу?». Аналогичны могут быть игры с игрушками, предметами одежды, мебели, посуды, сюжетные картинки.

Для формирования и закрепления диалогических умений дошкольников используется игра-драматизация. Соотнесение слова и выразительного движения организует структуру детских высказываний, делает речь ребёнка динамичнее [3, с. 40]. Тематика игр разнообразна: жизнь учреждения дошкольного образования и семьи, сюжеты из жизни людей, животных и растений и т. д. Персонажи: игрушки, герои сказок и мультфильмов, овощи и фрукты, предметы мебели и интерьера т. д.

Заключение. Человек формируется в деятельности, и чем она разнообразнее, тем разнообразнее его личность. Основные виды деятельности дошкольников — общение и игра. Игра — это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения жизненного опыта и опыта общения. Все виды игр при правильном обучении способствуют развитию диалогической речи воспитанников учреждений дошкольного образования. Чем выше уровень игрового творчества детей в игре, тем богаче и разнообразнее их диалог. Вместе с тем, развитие у дошкольников с ТНР умений пользоваться разными видами диалогических реплик, соблюдать правила поведения в диалоге содействует развитию и самой игры.

Список цитируемых источников

1. *Арушанова, А. Г.* Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошк. воспитание. — 2001. — № 5. — С. 51—61.
2. *Вершина, О. М.* Особенности общения у детей с общим недоразвитие речи / О. М. Вершина. — М. : Просвещение, 2003. — 246 с.
3. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду : спецкурс / авт.-сост. О. С. Ушакова. — М. : Профессиональное образование, 1994. — 63 с.

УДК 376.1-056.264:7.046

М. В. Дудковская
Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Гродно», Гродно

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. В современном обществе проблема сохранения и укрепления здоровья детей является приоритетной в деятельности учреждений образования. Особенно актуально это в работе с детьми, имеющими нарушения речи. Связано это с тем, что в последнее время речевые нарушения имеют комбинированную форму.

© Дудковская М. В., 2018.

Репозиторий БГПУ

«Известно, что нарушения речи отражаются на психическом развитии ребёнка, формировании его личности и поведения (вторичные расстройства)» [1]. Правильное поведение педагога, постепенное включение дошкольника в учебный процесс, индивидуальный подход облегчают коррекционную работу.

Задача учителя-дефектолога заключается в том, чтобы сложный процесс постановки, автоматизации и дифференциации звуков был реализован для дошкольника в психологически комфортных для него условиях. Необходимо помнить, что устную речь ребёнка надо развивать не только в плане расширения словарного запаса и оформления грамматической её стороны, но и в плане её внешнего звукового оформления: воспитания ритмичности, чёткости звукопроизношения, интонационной выразительности.

Основная часть. Существующие методики коррекции нарушений звукопроизношения в основном направлены на восстановление функций речи и не учитывают эмоционально-напряжённое состояние ребёнка. Создание положительного эмоционального фона возможно путём интеграции элементов сказкотерапии в коррекционную работу учителя-дефектолога.

Несмотря на то, что теоретического обоснования и представления о методике использования сказкотерапии в логопедической практике не существует, частота применения этого метода неуклонно растёт. Возможности интеграции элементов сказкотерапии многогранны. В настоящее время широко известна типология сказок, предложенная Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. По её мнению, сказки делятся на художественные (народные и авторские), психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические, медитативные. В логопедической практике наиболее применяемы дидактические сказки (Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская). Это сказки, в которых передаются новые знания, умения, навыки. Такие сказки часто используются педагогами для «упаковки» учебного материала. При этом абстрактные символы (цифры, буквы) одушевляются, создаётся сказочный образ мира, в котором они живут [2].

В поиске эффективных средств коррекции нарушений звукопроизношения для создания положительного эмоционального фона с целью концентрации внимания воспитанников на коррекционных занятиях также целесообразно использование дидактических сказок. С этой целью написаны стихотворные сказки для автоматизации и дифференциации звуков. За основу взята сказка К. Чуковского «Доктор Айболит» [3]. Ниже предлагается отрывок авторской дидактической сказки в стихах, написанной для коррекционного занятия по автоматизации звука [*Р*].

Вступление
(Общее для всех сказок)

Добрый доктор Айболит! Он под деревом сидит.
Приходи к нему лечиться и корова, и волчица,
И жучок, и червячок, и медведица!
Всех излечит, исцелит Добрый доктор Айболит!
И пришла к Айболиту лиса: «Ой, меня укуфила офа!»
И пришёл к Айболиту барбос: «Меня кулица клюнула в нос!»
«Погодите, господа, но у вас не одна беда!
То, что на носу паук не даёт вам права не выговаривать звук!
Что же ты за лиса, если не можешь сказать са-са-са?
А ты, друг мой, что за пёс, если звук [Р] не произнёс!!!
Ну да ладно, друзья, не беда, подходите скорее сюда.
Завтра к обеду пойдёте к моему соседу —
Известному логопеду!
Он научит вас говорить, в дружбе со звуками жить!»
И пришли к логопеду зверята, и просьба их кажется чудаковата,
Но сказал логопед: «Не беда, со звуками вас подружу навсегда.
Но необходимо стараться, правильным дыханием заниматься,
Артикуляционной гимнастикой увлекаться!
И только тогда Ваше ученье победит неправильное произношенье»
И ликуют зверята: «Ура. Ула!!!!
Занятия начинаем завтра с утра!»

Часть 1
«Барбоскины»
(Автоматизация звука [*Р*])

Наш Барбос оказался очень старательным,
На занятиях не спал — все упражнения выполнял:
И дышал,

(Упражнения для развития дыхания)

И язычок тренировал,

(артикуляционные упражнения)

И наконец-зарычал!
Вот теперь наш Барбосик-дружок бежит с радостью на урок.
Всю дорогу спешит, и рычит, рычит, рычит!!!

(Различные звуковые дорожки для автоматизации изолированного звука [Р]).

Репозиторий БарГУ

И сейчас, повстречав друзей, радостно кричит им: «Друзья, скорей!»
Иногда через лес его дорога, тогда приходится потрудиться немного,
Нужно по камушкам ручеёк пройти

(«Слоговые камни» для автоматизации звука [Р] в слогах)

И паутинку расплести.

(«Паутинка» для автоматизации звука [Р] в словах.)

Изрядно устав в пути можно в сторожку Айболита зайти
И выполнить по порядку его весёлую зарядку.

(Физкультминутка.)

Но проведя зарядку, говорит Айболит вдруг:
«Дорогой Барбос, Вам необходимо проверить слух!
Послушайте внимательно, услышите звук слова со звуком [Р],
Хлопните в ладоши старательно.

(Упражнения для развития фонематического восприятия.)

Что ж, по поводу Вашего слуха нет вопросов,
А откуда здесь столько Барбосов!?

(На поляне семья Барбоскиных.)

Давай же узнаем поскорей, негоже держать гостей у дверей.
«Лизе Барбоскиной помощь нужна, звук [Р] говорит горлом она.
Отведи же Барбос их к соседу, известному логопеду.
И вместе с Лизой наш дружок скорей помчался на урок».

Далее предлагаются различные дидактические игры и упражнения, необходимые для успешного закрепления звука в речи. Завершающим этапом автоматизации звука [*Р*] предлагается заучивание наизусть двух глав оригинального текста сказки «Доктор Айболит».

Данный материал (сказки) систематизирован в виде альбомов под названием «Занимательные упражнения с героями сказок и мультфильмов»: автоматизация звука [*Р*] — «Барбоскины», «Простоквашино, автоматизация звука [*Ш*] — «Маша и медведь», автоматизация звука [*Л*] — «Колобок», дифференциация звуков [*С-Ш*] — «Смешарики». В настоящее время продолжается работа над сказками по автоматизации и дифференциации других звуков.

Применение сказок в стихах на этапе автоматизации и дифференциации звуков облегчает сложный процесс усвоения дидактического материала. Роль стихотворных текстов, как речевого материала, велика. Он может быть использован как для преодоления вялости и малоподвижности артикуляционного аппарата, так и для закрепления правильного звукопроизношения во фразе, для выработки отчётливой и внятной речи, для работы над интонационной выразительностью речи: логическим ударением, вопросительной и утвердительной интонациями. Стихотворный текст можно использовать и как смысловой фон. Наряду с прозаическими текстами, сказки в стихах являются полноценным материалом для обогащения лексической стороны речи, грамматического строя, звуковой культуры и связной речи детей. Стихи действуют на ребёнка силой и обаянием ритма, мелодики, тем самым развивая просодическую сторону речи. С большим удовольствием дети выполняют артикуляционную гимнастику в стихах, дыхательные упражнения вместе с героем сказки.

Заключение. Таким образом, на основании представленного выше материала можно сделать следующие выводы: сказка в стихах является эффективным развивающим, коррекционным и, безусловно, психотерапевтическим средством в работе с дошкольниками. Использование стихотворных текстов на коррекционных занятиях позволяет исправить нарушение звукопроизношения в наиболее эмоционально комфортных для ребёнка условиях, укрепляя тем самым психологическое состояние, что способствует улучшению социальной адаптации. Именно стих, со своей мелодикой, ритмом, способствует развитию фонематического анализа, синтеза и восприятия, благотворно влияет на интонационную выразительность речи, способствует формированию базиса обучения грамоте, что является важным аспектом в предупреждении нарушений чтения и письма.

Список цитируемых источников

1. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М . : ВЛАДОС, 2006 — 703 с . : ил. — (Коррекционная педагогика).
2. *Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д.* Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб. : [б. и.], 1998.
3. *Чуковский, К. И.* Айболит. Сказка в стихах / К. И. Чуковский. — Тверь: Фламинго, 2007.

Репозиторий БарГУ

УДК 376

Е. А. Журун
Государственное учреждение образования «Городищенский ясли-сад» аг. Городище, Барановичский р-н

РЕЧЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. Существует два вида готовности ребёнка к школе: специальная и общая.

Специальная готовность определяется наличием: специальных знаний, представлений и умений, необходимых для усвоения нового материала по школьным учебным предметам.

Основу общей готовности составляют физическое и психическое развитие. Она включает физическую, психологическую, мотивационную, умственную, волевую, речевую готовность и готовность в сфере общения.

Значимым и важным для ребёнка 6—7 лет является смена социального статуса: дошкольник становится школьником. Происходит переход от игровой деятельности к учебной, что существенно влияет на поведение и мотивы ребёнка. Готовность к школьному обучению формируется до поступления в школу и определяется такими параметрами, как: хорошее физическое развитие ребёнка; развитый физический и фонематический слух; развитая мелкая и общая моторика; нормальное функционирование центральной нервной системы; владение знаниями и представлениями об окружающем мире; произвольное внимание, опосредованное запоминание, умение слушать учителя; познавательная активность, мотивация к деятельности; достаточный уровень межличностного общения, социализированность, готовность к совместной работе, взаимопомощи.

Каждый из видов как общей, так специальной готовности к школе чрезвычайно важен, однако в данной статье мы рассмотрим только вопрос речевой готовности ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи (далее — ТНР) к школьному обучению.

Основная часть. Переход к школьному обучению является большим стрессом для ребёнка, так как предъявляются новые требования к его речи, вниманию, памяти и т. д. Несмотря на это, учащийся должен осознавать общественную значимость новой для него деятельности.

Дети с ТНР к 6—7 годам начинают критично относиться к недостаткам своей речи, болезненно воспринимать их, что может стать причиной их замкнутости, молчаливости [1].

В семье ребёнка понимают с полуслова, он не испытывает затруднений в общении, даже если его речь несовершенна. В связи с расширением связей с окружающим миром, важно, чтобы ребёнка хорошо понимали не только в его семье, но и за её рамками, чтобы его понимали и сверстники, и взрослые.

В школе большое значение имеет фонетически правильная речь. При её отсутствии у ребёнка могут возникнуть трудности при публичных выступлениях перед классом, в ситуациях, когда он будет задавать вопросы и отвечать на них, а так же при чтении вслух. Всё это может привести к тому, что учащийся станет объектом насмешек со стороны сверстников. Фонетически правильная речь является необходимым условием овладения грамотой. Среди младших школьников, испытывающих трудности при изучении школьной программы, отмечается большой процент детей с фонетическими нарушениями. Следствием фонетических нарушений являются дислексия (нарушения чтения) и дисграфия (нарушения письма) [2].

Учащиеся с лёгкими речевыми нарушениями (дислалия), как правило, учатся хорошо. Нарушения произносительной стороны речи обычно не влияют на усвоение школьной программы. Дети правильно соотносят звук и букву, не допускают ошибок на письме. Среди таких учащихся редко встречаются неуспевающие школьники.

Школьники с ТНР испытывают значительные трудности при чтении и письме, которые ведут к стойкой неуспеваемости. У таких детей речь невнятна, смазана. Наблюдается серьёзное недоразвитие фонематических процессов, бедность словаря. Для них характерны затруднения и специфические ошибки в грамматическом оформлении устных высказываний. Монологическая речь характеризуется фрагментарностью, бедностью, смысловыми ошибками. Недостаточное развитие устной речи создаёт серьёзные затруднения при обучении грамотному письму и правильному чтению. Письменные работы этих детей наполнены разными специфическими, орфографическими, грамматическими и синтаксическими ошибками.

Дошкольники с ТНР могут обучаться в группах интегрированного обучения и воспитания и в специальных группах. Интегрированное обучение и воспитание — организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляется одновременно с лицами, не относящимся к лицам с особенностями психофизического развития [3].

В настоящее время интегрированное обучение и воспитание является ведущим направлением в развитии специального образования в Республике Беларусь. По данным отчёта отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь, в условиях интегрированного обучения и воспитания в 2016/2017 учебном году получают образование 30 606 детей с ОПФР (68,6% от общего количества детей, нуждающихся в получении специального образования) [4].

На каждого ребёнка с ТНР выделяется 2,5 учебных часа на коррекционные занятия с учителем-дефектологом. Этого недостаточно для всестороннего развития ребёнка, поэтому организуется преемственность между учителем-дефектологом, воспитателем и родителями. Используются разные формы взаимодействия: журнал преемственности, посещение занятий дефектолога воспитателями, проведение тренингов, круглых столов,

© Журун Е. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

консультаций (как групповых, так и индивидуальных). Большое значение отводится взаимодействию с семьёй, так как значительную часть времени ребёнок проводит дома.

Главная задача родителей — вовремя обратить внимание на состояние речи их ребёнка. Значительных результатов можно добиться, если коррекционно-развивающая работа начинается с первых речевых затруднений ребёнка. Чем раньше будет начата коррекция, тем лучше её результат. Совместная деятельность родителей воспитателей, логопеда либо учителя-дефектолога способствует преодолению речевых нарушений и формированию необходимых коммуникативных навыков.

В рамках взаимодействия с семьёй в работе над формированием правильной речи дошкольников, для родителей разработан ряд рекомендаций: создайте и поддерживайте в семье режим дня; не ограничивайте общение ребёнка со сверстниками; поддерживайте интерес ребёнка к речевому общению; поощряйте желание ребёнка задавать вопросы; помогайте в организации и поддерживайте игровую деятельность ребёнка; продумывайте совместное времяпрепровождение (совместное чтение литературы, пение песен); помните, детям дошкольного возраста необходима частая смена видов деятельности; поддерживайте все позитивные начинания ребёнка; хвалите ребёнка за любые малейшие успехи; не требуйте правильного произношения сразу.

Одной из главных рекомендаций родителям является самообразование в вопросах речевого развития ребёнка. В настоящее время существует масса популярной литературы, позволяющей родителям организовать занятия с ребёнком дома: Н. В. Бикина, С. М. Мельникова «Игротека речевых игр», В. К. Воробьёва «Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи», А. Н. Корнев, Н. Е. Старосельская «Как научить ребёнка говорить, читать и думать», А. Я. Мухина «Речедвигательная ритмика». Кроме этого, родителей необходимо учить вовлекать ребёнка в разные виды деятельности, например, театральное искусство. В процессе театральной деятельности дошкольники учатся сами контролировать правильность произношения звуков, построения грамматических конструкций, выстраивания диалогов и монологов. К тому же эта система позволяет укрепить взаимосвязь в деятельности педагогических работников учреждения дошкольного образования. Продуктивны в формировании речевой готовности к школьному обучению лексико-грамматические занятия с элементами логоритмики, которые позволяют отрабатывать лексический и грамматический материал. Кроме этого, благоприятное воздействие оказывают детско-родительские занятия музыкой, чтение стихов и совместное пение.

Заключение. Таким образом, речевая готовность ребёнка к школе зависит от взаимосвязной деятельности педагогических работников учреждений дошкольного образования, а именно воспитателей, логопеда, учителя-дефектолога и родителей. Предъявление единых требований к ребёнку является основой его развития.

Список цитируемых источников

1. *Безруких, М. М.* Ступеньки к школе : книга для педагогов и родителей / М. М. Безруких. — М. : Дрофа, 2010. — 128 с.
2. *Дмитриева, Г. Ф.* Родительское собрание «Подготовка детей с недостатками речи к школе» / Г. Ф. Дмитриева // Логопед. — 2008. — № 5. — С. 32—34.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=Hk1100243. — Дата доступа: 10.09.2017.
4. Образование в Республике Беларусь (2017/2018 учебный год) : стат. бюл. — Режим доступа: http://www.belstat.gov.by›ofitsialnaya-statistika/…. — Дата доступа: 10.01.2018.

УДК 376.37

Т. Л. Занько, С. П. Тихон

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 7 г. Ганцевичи», Ганцевичи

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАРТ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Развитие связной речи приобретает в современном мире особую актуальность, так как именно целостные, развёрнутые, связные высказывания обеспечивают основные информационные процессы в обществе. Свободное владение речью способствует полноценному общению и коммуникативному комфорту человека. Поэтому решению задач развития связной речи отводится ведущее место в системе специального дошкольного образования.

Практика работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее — ОНР) показывает, что у них наблюдаются проблемы в овладении связной речью, а это препятствует их взаимодействию со взрослыми и сверстниками и дальнейшему успешному обучению в школе. Одним из эффективных способов решения данной проблемы являются интеллектуальные карты, которые применяются в разных сферах человеческой деятельности. Возникла идея в адаптации и разработке интеллектуальных карт для использования в коррекционной работе по развитию связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Цель данного опыта: повысить эффективность коррекционной работы по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР посредством использования интеллектуальных карт.

Для достижения цели исследования были сформулированы задачи:

1) изучить новинки научной и методической литературы и передового педагогического опыта по развитию связной речи у детей дошкольного возраста;

© Занько Т. Л., Тихон С. П., 2018.

Репозиторий БГПУ

2) разработать интеллектуальные карты для развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР;

3) использовать разработанные интеллектуальные карты в коррекционной работе по развитию связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР;

4) проанализировать результативность и оценить эффективность использования интеллектуальных карт в коррекционной работе по развитию связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Основная часть. Интеллектуальные карты — это уникальный и простой метод запоминания и воспроизведения информации, который наиболее полно отвечает особенностям работы человеческого мозга, так как в процессе усвоения материала задействованы оба его полушария. Благодаря этому информация сохраняется как в виде целостного образа, так и в словесной форме [1, с. 90].

Модель интеллектуальной карты представляет собой древовидную схему, на которой изображены слова, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центральной идеи. В основе этой техники лежит принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект, от которого во все направления расходятся лучи к границам листа [2, с. 11]. Над лучами пишутся ключевые слова или рисуются образы, которые соединяются между собой ветвящимися линиями. Подобная запись позволяет интеллектуальной карте расти и дополняться.

Преимущества интеллектуальных карт: легче выделяется основная идея (она размещена в центре листа); чётко видна относительная важность каждой идеи (более значимые — находятся ближе к центру, а менее важные — на периферии); быстрее и эффективнее запоминается и воспроизводится информация за счёт её разноцветного и многомерного представления; структурный характер карты позволяет дополнять её новой информацией.

Возможности интеллектуальных карт: формирование коммуникативной компетентности; формирование умений, связанных с восприятием, переработкой и обменом информацией; улучшение всех видов памяти; ускорение процесса обучения.

Достоинства интеллектуальных карт: позволяют работать в интерактивном режиме, используя блочный метод закрепления знаний, сэкономить время; приобретённые знания сохраняются в памяти значительно дольше, а объём усвоенного материала становится шире; можно использовать как демонстрационный или раздаточный материал при закреплении, обобщении, повторении материала, составлении рассказов, пересказах текстов; делает обучение творческим и увлекательным.

Принципы построения интеллектуальных карт: графическое представление информации, где основные значимые мысли связываются между собой направленными стрелками; активное использование цвета: обязательно применение нескольких (не менее трёх) цветов, так как это мощный инструмент восприятия, каждая ветвь должна иметь свой цвет; основная идея, проблема, объект изучения располагается в центре, для её изображения можно использовать рисунки, картинки; главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями; ветви должны быть изогнутыми, как ветви дерева, живыми, гибкими; для лучшего запоминания желательно использовать рисунки, картинки; разросшиеся ветви можно заключать в контуры, чтобы они не смешивались с соседними ветвями [2, с. 18].

На основе данных положений были разработаны интеллектуальные карты для развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР в трёх направлениях: закрепление и обобщение материала, составление рассказов и пересказов, заучивание стихотворений, в соответствии с программой для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи».

Работая над закреплением и обобщением материала (I направление), обогащается словарный запас детей, формируются грамматические категории, умение составлять распространённые предложения, а затем описательные рассказы. Последовательность работы по данному направлению следующая. Детям предлагаются интеллектуальные карты, где в центре листа обозначена лексическая тема, от центра расходятся цветные ветви, на которых помещены картинки либо условные обозначения, отражающие основные ключевые понятия по данной теме. Дети подбирают к существительным слова-признаки, слова-действия, связывая между собой по смыслу и грамматически, составляют предложения, постепенно распространяя и усложняя их.

При работе над составлением рассказов и пересказов (II направление) у детей формируется умение связно и последовательно излагать свои мысли, находить точные слова и словосочетания, правильно строить предложения, логически связывая их друг с другом. Детям предлагаются карты, на которых в центре находится заголовок рассказа, каждая ветвь обозначает отдельное предложение или несколько коротких предложений, объединённых одной мыслью, которые изображены с помощью схем, символов, рисунков, фигур, картинок. Рассказ разбирается по частям совместно с детьми, затем они по каждой ветви составляют предложения, а потом воспроизводят весь текст самостоятельно. Работа над пересказом начинается с чтения текста. В старшей группе карты составляются таким образом, чтобы дети могли составить более распространённые предложения с использованием дополнений, определений, обстоятельств, однородных слов, синонимов, а также сложносочинённые и сложноподчинённые предложения.

При обучении детей заучиванию стихотворений (III направление) формируется умение удерживать последовательность изложения, интонационная выразительность речи, интерес к художественному слову как средству обогащения образной речи. Детям предлагаются карты, где в центре словами, картинкой или символом обозначается заголовок стихотворения, каждая ветвь обозначает отдельное предложение, строку или фразу, которые изображены с помощью символов, рисунков, фигур, картинок. Вначале читается стихотворение, затем совместно с детьми называются картинки-символы, обозначающие ключевые слова, далее заучивается стихотворение по карте и в конце воспроизводится детьми самостоятельно.

Репозиторий БарГУ

Известно, что связное устное высказывание может состояться, если у ребёнка имеется достаточный словарный запас, внутренний план высказывания и мотивация. Формирование связной речи с применением интеллектуальных карт объединяет эти условия: дети видят перед собой зрительные образы, помогающие воспроизведению словаря, план высказывания, отражённый в каждой ветви интеллектуальной карты, и у них возникает желание сказать о том, что наглядно и понятно. Кроме того, на более поздних этапах дети участвуют в составлении карт, самостоятельно подбирая картинки, рисунки, символы, опорные слова, устанавливают причинно-следственные связи.

Применение интеллектуальных карт для развития речи детей способствует уточнению и обогащению словарного запаса, формированию практических навыков словообразования и словоизменения, построению различных типов предложений, обучению самостоятельному высказыванию (пересказу, составлению рассказов). А также интеллектуальные карты развивают креативное и критическое мышление, память и внимание детей и делают процесс обучения интереснее, занимательнее и плодотворнее.

При сравнительном анализе результатов обследования детей с общим недоразвитием речи на начало и конец обучения было выявлено, что использование интеллектуальных карт позволяет обеспечить более высокий уровень овладения связной речью детьми дошкольного возраста с ОНР.

Заключение. Благодаря использованию интеллектуальных карт дети более осознанно пользуются языковыми средствами при передаче своих мыслей, в ситуациях общения повышается речевая активность, расширяется словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, повышается уровень развития связной речи и высших психических функций. Кроме того, у детей проявляются позитивные качества характера, такие как находчивость, взаимопомощь, смелость, умение сопереживать, умение работать в коллективе, целеустремлённость. Представленный нами опыт может использоваться учителями-дефектологами, воспитателями дошкольного образования, учителями начальных классов, а также родителями в работе с детьми как с речевыми нарушениями, так и с нормальным речевым развитием, при этом интеллектуальные карты можно усложнять или упрощать, либо на основе данных разрабатывать свои в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями детей. Учитывая принципы построения и работы карт (межполушарное взаимодействие и радиантность мышления), они могут быть полезны и в работе с детьми с трудностями в обучении.

Список цитируемых источников

1. *Акименко, В. М.* Развивающие технологии в логопедии / В. М. Акименко. — Ростов н/Д : Феникс, 2011. — 109 с.
2. *Бьюзен, Т.* Супермышление / Т. Бьюзен, Ба. ьюзен. — Минск : [б.и.], 2008. — 177 с.

УДК 376.37(075.8)

Г. Н. Казаручик,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является составной частью работы по развитию их лексического запаса. Работа по обогащению и активизации словаря должна включать в себя, помимо задач ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, углубление знаний о предметах и явлениях, формирования понятий, следующие задачи: 1) раскрытие многозначности слова; 2) расширение запаса синонимов и антонимов; 3) формирование умения правильно употреблять слова.

Раскрыть перед воспитанниками семантику многозначного слова помогают синонимические и антонимические сопоставления. Например, «свежий (хлеб)»: синоним — «мягкий», антоним — «чёрствый». Этот пример свидетельствует о том, что в работе над смысловой стороной многозначного слова необходимо одновременное использование синонимов и антонимов. Поскольку каждое из значений многозначного слова может соотноситься с разными синонимами и антонимами, используя их подбор, можно вести детей к различению, уточнению понимания разных значений слова. На необходимость формирования словаря антонимов у детей с нарушениями речи, в том числе с ОНР, указывается и в Программе воспитания и обучения детей с тяжёлыми нарушениями речи [7]. В своём исследовании мы поставили цель: выявить особенности усвоения словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с ОНР.

Основная часть. В ходе эмпирического исследования использовался метод беседы с использованием стимульного материала. Анализ результатов исследования позволил установить, что у детей с ОНР и нормальным речевым развитием сформирован пассивный словарь антонимов. Подбор антонимов к словам, в словосочетаниях и предложениях позволил выделить следующие особенности их усвоения как воспитанниками с ОНР, так и с нормальным речевым развитием:

© Казаручик Г. Н., 2018.

Репозиторий БГУ

1. Правильный подбор антонимов к предложенным словам характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР.

2. Подбор противоположных слов в результате словотворчества (выявлен только в группе детей с ОНР): «смелый – пугательный», «ленивый – ленивочка».

3. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, одной и той же части речи (характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР): «грустный — довольный», «высокий — маленький», «поздно — светло», «высокий — короткий», «аккуратный человек — грязный человек», «хороший — вредный», «сытый — радостный».

4. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, другой части речи (больше характерен для детей с ОНР, но выявлен и в группе детей с нормальным речевым развитием): «смелый — боится», «смелый человек — страшно», «грустный — улыбается», «мокрый — высох», «поздно — утро», «плакать — весёлый», «сытый — на диете», «смелый — трусишка».

5. Подбор противоположных слов с помощью частицы или приставки «не» (проявляется и у детей с ОНР, и у детей с нормальным речевым развитием): «узкий» — «неузкий», «грязный» — «негрязный», «далеко» — «недалеко», «горе» — «не горе», «нету горя», «друг» — «недруг», «поднимать» — «не поднимать» и т. п.

6. Подбор синонимов вместо антонимов одной и той же части речи (выявлен у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «хороший — добрый», «добрый — хороший», «смелый — храбрый», «быстро — скоро».

7. Подбор синонимов вместо антонимов другой части речи (выявлен у одного ребёнка с нормальным речевым развитием): «холодный — мороз».

8. Образование новых слов.

8.1. Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных, например, «аккуратный» – «аккуратненький», «узкий» — узенький» и т. п. (выявлено только у детей с ОНР).

8.2. Образование существительных с помощью суффиксов: «друг» — «дружище», «горе — горенько», «друг — дружок» (выявлено только у детей с ОНР).

8.3. Образование существительных во множественном числе: «друг» — «друзья» (выявлено у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР).

9. Подбор слов, ситуативно близких исходному слову (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «мокрый — чистый», «высокий — большой», «узкий — тонкий», «мокрая одежда — холодная одежда», «поздняя весна — утренняя весна», «мокрая одежда — грязная одежда», «длинный — меньше», «класть одежду — классная одежда» и т. п.

10. Называние предложенных слов в другом роде (выявлено только у одного ребенка с ОНР): «кислый — кислая», «смелый — смелая», «ленивый человек — ленивая», «смелый человек — смелая», «свежий хлеб — свежая», «сытый волк — сытая».

11. Подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходным словом (характерно только для детей с ОНР): «быстро — бегать», «далеко — уйти», «поздно — встать», «поздно — начинается», «поднимать сумку — тихонько, тяжело». Это же словосочетание Валерия (ОНР, 2-й уровень) завершила «тяжело». Вместе с тем, подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходными словами, был отмечен у детей с нормальным речевым развитием при подборе слов в предложении «Бедный утёнок был маленький, а охотничий пёс, склонившийся над ним … — упал; злой, съел его».

12. Изменение формы исходного слова (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «поднимать — поднял», «открывать — открыл», «плакать — плачешь», «класть — кладёшь».

13. Неправильный подбор антонимов к предложенным словам (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «узкий — низкий», «высокий» — «тонкий» и т. п.

14. Отсутствие ответов на слова-стимулы. В ходе исследования ни один ребёнок с нормальным речевым развитием и с ОНР не подобрал антонимы к словам «смелый», «тупой», «мутный», «аккуратный», «горе», «друг». Но к словосочетанию «аккуратный человек» один ребёнок с ОНР правильно назвал противоположное «неряшливый человек». Дети с ОНР не назвали антонимы к словам «кислый», «ленивый», «класть», «входить». В группе детей с нормальным речевым развитием трое ребят подобрали антоним «сладкий» к слову «кислый», один ребёнок — антоним «брать» к слову «класть», двое детей антоним «выходить» к слову «входить». Никто из детей с нормальным речевым развитием не подобрал антоним к слову «поздно». А в группе воспитанников с ОНР один ребёнок правильно сказал «рано». Ни один ребёнок из двух групп не подобрал антонимы в словосочетаниях «мутная вода», «свежий хлеб», «ясная погода», «класть одежду». Двое детей с нормальным речевым развитием правильно подобрали противоположное словосочетание «ранняя весна» к исходному «поздняя весна». В группе детей с ОНР к этому словосочетанию никто не подобрал противоположное. Вместе с тем, двое воспитанников с ОНР к словосочетанию «отдохнувшая мама» правильно подобрали противоположное «уставшая мама». А в группе детей с нормальным речевым развитием никто не подобрал противоположное к названному словосочетанию.

Исследование показало, что дети двух групп, особенно с ОНР затрудняются в подборе антонимов к глаголам. Также нами было замечено, что воспитанники с ОНР хуже подбирают антонимы к словам в словосочетаниях, нежели к этим же отдельно названным словам. Например, к слову «грустный» 8 дошкольников с ОНР правильно подобрали слово «весёлый». Но к словосочетанию «грустная песня» только четверо детей правильно назвали противоположное «весёлая песня». То же самое касается слов «холодный», «новый», «добрый»

Репозиторий БарГУ

и др. и соответствующих словосочетаний: «холодный ветер», «новая игрушка», «добрый человек». Можно предположить, что дети просто автоматически запоминают противоположные слова и не применяют их к конкретным предметам, явлениям.

Таким образом, проведённое эмпирическое исследование показало, что дети с ОНР и с нормальным речевым развитием испытывают определённые трудности антонимических сопоставлений. Однако у воспитанников с ОНР ошибки проявляются в большей степени. Это говорит о том, что у детей дошкольного возраста с ОНР недостаточно сформированы системные отношения между лексическими единицами языка. Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой выделен «комплекс трудностей, которые приводят к неправильному выполнению заданий: 1) трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов; 2) недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; 3) недостаточная активность процесса поиска слова; 4) несформированность семантических полей внутри лексической системы языка; 5) неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка; 6) ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова» [8, с. 51].

В процессе поиска слова дети с ОНР часто теряют цель задания, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам. Вследствие этого дошкольники часто воспроизводят слова, не противоположные по значению, а другие, семантически близкие слову-антониму, что свидетельствует о неумении выделить существенный признак исходного слова. Характерной ошибкой детей с нарушениями речи является воспроизведение слов другой грамматической категории. В ряде случаев на слово-стимул существительное дошкольники воспроизводят прилагательное, а на слово-стимул прилагательное – наречие, что свидетельствует о недостаточной дифференциации категориальных значений слов.

Заключение. Дети с ОНР испытывают больше трудностей в усвоении словаря антонимов, чем дошкольники с нормальным речевым развитием, а, значит, нуждаются в оказании специальной педагогической помощи. Коррекционная работа должна проводиться с опорой на познавательную деятельность ребёнка и обеспечивать формирование у него дифференцированных представлений о предметах и явлениях окружающего мира, умений выделять существенные особенности, которые входят в содержание понятия, а также формирование понятийного мышления.

Список цитируемых источников

1. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / авт.-сост. : Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. — Минск : Национальный институт образования, 2007. — 280 с.

2. *Лалаева, Р. И.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : СОЮЗ, 2001. — 224 с.

УДК 376

Е. И. Кузьминич

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 6 г. Витебска», Витебск

ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. В начале XXI столетия в Республике Беларусь отмечается повышенный интерес к семейному воспитанию в целом, и к проблемам семьи в частности. В семье ребёнок разносторонне развивается, у него формируются нравственные качества, взаимоотношения между взрослыми и сверстниками, представления о культуре, ценностях жизни. Особое место отводится семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Социализация такого ребёнка не может быть достигнута в полной мере без активного участия семьи. Современные родители обладают большим запасом теоретических знаний по педагогике, психологии, медицине. Но далеко не всегда они способны применять эти знания на практике, чтобы решать возникающие проблемы. В связи с этим государственная политика ориентирует на поиск новых эффективных путей сотрудничества, установления партнерских отношений с законными представителями детей по обеспечению социальной адаптации ребят с ОПФР.

Основная часть. Сегодня не вызывает сомнений тот факт, что в современной социокультурной ситуации многим родителям ложно найти верные ответы на вопросы, касающиеся воспитания детей с особыми образовательными потребностями (далее — ООП). Во-первых, ослаблено действие естественного механизма формирования успешного родителя, во-вторых, желание учиться быть родителем в таких семьях отходит на второй план. Становится очевидным, что родителям необходима правильно организованная дифференцированная психолого-педагогическая поддержка. Тогда они получат возможность не только понять причины своих проблем в воспитании ребёнка, но и выработать навыки правильного поведения [1].

При оказании помощи родителям специалистам следует предоставлять информацию об особенностях ребёнка с опорой на сильные стороны, делать акценты на положительные характеристики. Важно, чтобы

© Кузьминич Е. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

используя примеры из практики работы, лучший мировой опыт убедили семью в том, что ежедневное общение с особенным ребёнком поможет им стать мудрее, гуманнее, изменить точку зрения на возникшие трудности. Если взрослые члены семьи примут утверждение, что все люди имеют право на существование и любовь независимо от того, похожи они или не похожи на других, учатся они или нет, будет успех в дальнейшей работе с такими семьями. Ребёнок будет развиваться, если он будет чувствовать себя спокойно и в безопасности. Особая роль в гармонизации семейных отношений принадлежит женщине, матери ребёнка. Мать, учитывая особенности ребёнка, старается трепетно и творчески подходить к его воспитанию, изучать опыт других и делится собственным опытом с окружающими и, таким образом, помогать ребёнку личностно развиваться. Сохранение физического и психического здоровья родителей и всех членов семьи – необходимое условие для успешной работы. Разработано много рекомендаций для этого. К примеру, обучение приёмам аутогенной тренировки, релаксации, ароматерапия (если нет противопоказаний). Для регуляции эмоционального состояния, особенно в стрессовых ситуациях, следует обучать управлять дыханием. В общий режим включать тайм ауты, минуты тишины, физкультурные паузы, просмотры фотоальбомов, совместные занятия изобразительной деятельностью. Эффективны для психологического и эмоционального здоровья совместные посещения праздников, мероприятий, которые организуются в учреждениях образования.

Следует помнить, что для успешной социальной адаптации ребёнка с ООП, наряду с благоприятным эмоциональным психологическим климатом в семье важны активные контакты с окружающими людьми. Ребёнку необходимо общение со сверстниками и взрослыми. В настоящее время организовано очень много дополнительных образовательных услуг по различным направлениям, которые помогают детям с ОПФР получить профессиональную помощь по сенсорному, физическому, художественному развитию посредством игр и занятий со сверстниками. Педагогам, которые работают с такими семьями необходимо информировать родителей об образовательных услугах и разъяснять их важность для детей с ООП.

Учитывая тот факт, что дети подражают взрослым, важно поддерживать в семье единые требования в воспитании ребёнка. Это помогает не только формировать необходимые навыки и умения в соответствии с возрастом, но и поддерживать социально приемлемое поведение. Грубость не только в речи, но и в движениях, взгляде одного из родителей может спровоцировать негативное поведение у ребёнка и эмоциональный стресс.

Ребёнку необходимо, чтобы его любили и ценили за его привлекательные качества, полагает Б. Спок. Наблюдение за детьми с ООП показывает, насколько естественны, дружелюбны и симпатичны большинство из них, когда в семье их любят такими, какие они есть. Отсюда и рекомендация Б. Спока: «Поверьте, Ваш ребёнок такой же, как все остальные дети. Наблюдайте за ним, чтобы понять, что доставляет ему удовольствие. Учите его делать всё то, что он старается постигнуть!» [2].

Родители, воспитывающие детей с ОПФР, должны в первую очередь окружить их вниманием и любовью, способствовать посильному приобщению к жизни каждого ребёнка.

Основные направления, по которым следует осуществлять воспитание ребенка с ОПФР в семье, изложил в своём учебном пособии А. Р. Малер: постоянная стимуляция психического развития, соответствующая возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка; создание благоприятных условий для обучения и охранительного режима; формирование эмоционально-положительного, предметно-практического и речевого взаимодействия ребёнка с родителями [3].

Семья, как особая малая группа, основанная на родственных связях, предполагает особое внутрисемейное общение, в процессе которого реализует свои функции. В результате рождения ребёнка с ОПФР отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями ребёнка, а также с колоссальной эмоциональной нагрузкой, которую несут члены его семьи в связи с длительно действующим стрессом. Многие родители в сложившейся ситуации не могут справиться с ситуацией и оказываются беспомощными. В данном случае, в работе по оказанию психологической помощи семьям можно выделить следующие направления: изменение отношения родителей к ребёнку в сторону его большего эмоционального принятия; оказание помощи родителям в выработке эффективного стиля общения с ребёнком; обучение родителей приёмам устранения нежелательного поведения ребёнка; оказание эмоциональной поддержки родителям, снятие у них напряжения и тревоги; привлечение родителей в процесс развития, обучения и воспитания детей.

Хорошее настроение родителей, их уверенность в своих силах самым благоприятным образом сказываются на качестве взаимодействия с детьми, поскольку ребёнок и его родители составляют единую динамическую систему, взаимодействующую с окружающими людьми и противостоящую неблагоприятным внешним обстоятельствам. Ослабление любого из компонентов этой системы приводит к ослаблению её жизнестойкости.

Необходимо отметить, если в семье есть несколько детей, родителям следует уделять внимание, заботу всем детям в одинаковой степени, ни в коем случае не ограничивать их в защите и любви. Каждый член семьи должен чувствовать поддержку и опору.

Для более успешного развития ребёнка важен не только благоприятный психологический климат в семье, который зависит от внутренних стратегий адаптации, но и от успешности внешних способов приспособления, в частности, сохранение активных контактов семьи с друзьями, коллегами, с миром.

Заключение. Таким образом, родители для ребёнка с ограниченными возможностями – это источник воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, и в дальнейшем, профориентации. Семья обеспечивает базисное чувство защищённости, безопасности ребёнка при его взаимодействии с внешним миром, освоении новых путей его познания и исследования. Близкие являются для ребёнка утешением в минуты отчаяния

Репозиторий БарГУ

и волнений. От того, каков микроклимат в семье, какова моральная база, уровень психологической и педагогической культуры внутри семьи, какова жизненная позиция и отношение к ребёнку родителей, в соответствии с его состоянием, и родительское участие в его развитии, будет зависеть и успех самого ребёнка. Благоприятный психологический климат определяется равноправным, уважительным отношением к своему особенному ребёнку и, конечно же, любовью не смотря ни на что.

Список цитируемых источников

1. *Мастюкова, Е. М.* Лечебная педагогика : Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. — М. : ВЛАДОС, 1997. — 304 с.
2. *Шипицина, Л. М.* Мир семьи ребёнка с проблемами в развитии [Электронный ресурс] / Л. М. Шипицина. — Режим доступа: http://development2005.narod.ru/books/ship.htm. — Дата доступа 27.12.2017.
3. *Малер, А. Р.* Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Малер, Г. В. Цикото. — М. : Академия, 2003. — 208 с.

УДК 376

М. Н. Кургузова

Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский р-н

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ «ПЕСОЧНИЦА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Детям с общим недоразвитием речи (далее — ОНР) для успешного усвоения грамоты необходимы эффективные вспомогательные методики, которые способствуют многоаспектному восприятию — сочетанию зрительных, слуховых и мышечных ощущений в процессе работы над звуком. Одной из таких методик является «Песочница» [1]. В нашей работе мы использовали данную методику с целью повысить эффективность обучения грамоте дошкольников с ОНР. Для реализации поставленной цели были поставлены задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу, передовой педагогический опыт по формированию основ грамоты у дошкольников с ОНР 5—6 лет третьего уровня речевого развития.
2. Адаптировать методику «Песочница » и разработать игры для закрепления пройденного материала.
3. Внедрить методику «Песочница» в систему работы по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня речевого развития.

Основная часть. Методика «Песочница» позволяет быстро и интересно познакомить дошкольников с буквами и научить читать. Знакомство с каждой буквой происходит через игру-сказку, где главные герои — это жители страны «Мультии». Буквы в методике «Песочница» называются песенками. У каждого жителя есть воротничок, на котором написана его песенка. Каждое занятие по обучению грамоте — новая сказка и знакомство дошкольников с новой песенкой и звуком. «Песочница» включает 33 сказки. Каждой букве алфавита соответствует своя сказка: про аистёнка по имени «А», утёнка по имени «У» и т. д. Последовательность изучения букв продумана с учётом возрастного появления этих звуков в речи ребёнка. Сначала знакомимся с буквами «А», «У», «О», а в конце — «Щ», «Л», «Р».

На каждом занятии на доску выставляются картинки декораций и сказочных персонажей. По ходу занятия разыгрываются мини-спектакли, в которых дошкольники стараются помочь главным героям в трудных ситуациях. Сказка рассказывается эмоционально, выразительно, с хорошим настроением. Педагог при озвучивании подбирает голос, подходящий для каждого персонажа: кто-то говорит грубым голосом, кто-то хитрым, кто-то грустным, а кто-то радостным. Фигурки переставляются плавно, не спеша, чтобы возникала иллюзия, что они сами двигаются. Когда герой разговаривает, его фигурка слегка шевелится педагогом. Данные приёмы позволяют делать занятие более увлекательным, интересным.

В процессе рассказывания сказок речь сопрягается с действием. Ребёнок становится непосредственным участником данного процесса, что способствует формированию положительной мотивации дошкольника к деятельности. В игре-сказке звук выступает не абстрактным символом, а живым сказочным существом. С ним интересно знакомиться, его хочется узнать поближе, поиграть с ним и его друзьями, и как можно дольше не расставаться. Начиная с шестого занятия, герои-буквы встречаются друг с другом, поют дружные песенки у волшебного фонтана. Когда первым стоит носорог «Н», а за ним аистёнок «А», получается дружная песенка «НА». Чтобы дошкольникам было проще сливать слоги и читать слова делаются маленькие подсказки: под буквами слога рисуется линия, соединяющая две буквы. Отдельная буква выделяется точкой (ДОМ).

Тридцать третье занятие подразумевает знакомство с последней буквой алфавита и уже хорошее владение навыком самостоятельного чтения.

Знакомство с новой сказкой происходит раз в неделю. В течение последующей недели во второй половине дня с воспитателем и дома с родителями происходит закрепление материала.

Сначала используются игры, способствующие формированию умения узнавать и называть буквы: «Белкины запасы», «Прятки», «Собери знакомые буквы», «Рыбалка», «Болото», «Ковёр-самолёт», «Помоги

© Кургузова М. Н., 2018.

Репозиторий БарГУ

игрушке», «Магазин игрушек», «Музыкальные Ромашки», «Кулинария», «Какой буквы нет», «Весёлый поезд».

Далее идут игры на формирование умения сливать звуки в слоги. Это такие игры как: «Карусель», «Сказочные домики», «Волшебный зонтик», «Открой замок», «Построим мост», «Весёлый луг».

Следующий этап — игры, способствующие формированию умения читать слова: «Светофор», «Чудный дом», «Превращения», «Научим игрушку». «Весёлые кубики».

Разнообразить систему работы по обучению детей грамоте помогают яркие наглядные пособия: «Подсолнух», «Бабочки», «Паровозик». Ко всем пособиям прикреплены карманы, для букв. С пособием «Подсолнух» можно поиграть в весёлый музыкальный концерт, где бабочке необходимо петь песенки, которые находятся на цветке подсолнуха. К бабочкам в гости прилетит стрекоза, и вместе они составляют слоги для чтения. Пособие «Паровозик» имеет разные карманы, предусматривающие место для отдельных буквы, слогов и слов. Воспитанники любят называть, кто едет в первом вагоне, втором и т. д. Наглядные пособия дают возможность выстраивать различные сюжетные линии.

В конце каждого занятия используются игры в песочнице с песком на закрепление изученного материала. Методика называется «Песочница», так как предполагает разыгрывание всех сказок в песке, однако в адаптированном варианте песок используется только для игр.

Для каждой игры проводится тщательная подготовка: подбираются буквы, сказочные персонажи, тексты стихов и сказок. Так, например, для начала игры «Спаси буквы » берётся стихотворение Д. Фролова:

Ночь. Уснула детвора,
Вдруг, в кладовке, из угла
Вылез сам Король Мышей,
Выкрал буквы у детей.
Спрятал тут же их в песок,
Чтоб никто найти не смог.
Чтобы дети не читали,
Чтобы букв они не знали,
Чтобы не было веселья,
Чтоб их дом стал подземельем
Побыстрей детей спасайте,
Буквы мигом раскопайте,
Назовите все, кто знает,
Пусть Король в норе рыдает!

В песочнице разворачивается настоящая «пьеса». Когда наступает «ночь», ребёнок закрывает глаза. Тем временем, зачитывая стихотворную инструкцию, педагог берёт на себя роль «Короля Мышей» и закапывает буквы в песок. Когда ребёнок откроет глаза, ему необходимо будет найти и откопать буквы, узнать и назвать их. Таким образом, развивается произвольное внимание, память, мышление. Но самое главное — ребёнок приобретает успешный опыт в разрешении проблемной ситуации, а это делает его более уверенным и способным в дальнейшем преодолевать жизненные трудности.

Для игры «Город волшебных букв» также используются стихи Д. Фролова:

Давайте строить Город Букв!
Песок у нас здесь есть.
Пусть каждый нарисует сам
Какие буквы есть!
На пары делимся друзья,
Здесь ты сидишь, а рядом — я,
Ты лепишь буквочку мою,
А я должна слепить твою.
Вот так мы весело играем
Из букв мы Город собираем!

Дошкольники играют в парах, берут из набора каждый себе по букве. Называют их, а потом обмениваются, говоря: «Нарисуй (вылепи), пожалуйста, мою букву!». Пальчиком или палочкой пишут на песке буквы, или, сгребая ладонями, песок на поверхности песочницы, формируют, лепят буквы. Закончив работу, сверяют песочную букву с оригиналом. Игра продолжается до тех пор, пока в песочнице не образуется целый «Город Букв».

Когда начинается работа по образованию слогов и слов, дошкольникам предлагается игра «Письмена на песке». Воспитанникам предлагается писать печатными буквами на песке разные слоги и слова. Сначала пальчиком, потом — палочкой, держа её как ручку. Далее можно будет писать на песке печатными буквами несколько слов, часть которых почему-то оказывается засыпанной песком. Педагог обыгрывает это обстоятельство: «Может, в этом виноват ветер, мышки и другие существа»? Ребёнку предлагается восстановить разрушенное, дописав слово, засыпанное песком. На песке легко как создавать слова, так и разрушать их, если они неправильно написаны. Исправлять на песке проще и «безболезненнее», чем на бумаге, где всегда видны следы наших ошибок.

Процесс обучения детей грамоте труден, дошкольники быстро утомляются, столкнувшись со сложной задачей. Песок позволяет дольше сохранить работоспособность каждого ребёнка. Благодаря тому, что мы не фиксируем внимание ребёнка на ошибках, он ощущает себя успешным.

Репозиторий БарГУ

Заключение. Результатом анализа психолого-педагогической литературы, передового педагогического опыта по формированию основ грамоты у дошкольников с ОНР 5—6 лет третьего уровня речевого развития стало знакомство с методикой «Песочница». Практический опыт работы с данной методикой показал, что даже адаптированный вариант «Песочницы» является эффективным методом обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Результатом работы с данной методикой стали разработанные конспекты занятий, картотека игр и наглядных дидактических пособий. Главным показателем эффективности «Песочницы» является то, что выпускники группы, обучающиеся грамоте по данной методике, пошли в школу со сформированным навыком чтения.

Список цитируемых источников

1. *Знатнова, И. Ю.* Как научить ребёнка читать, если ему 2, 3 ,4, 5, 6 или 7 лет? Методика «Песочница» / И. Ю. Знатнова. — Ростов н/Д : Феникс, 2015.— 155 с.

2. Программа для специальных дошкольных учреждений / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2007. — 280 с.

УДК 376

Л. Р. Лапуть
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лида», г. Лида

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СВЯЗНОГО УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЛАНА ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Введение. Для обеспечения качества коррекционной работы в учреждениях дошкольного образования необходимо вести поиск приёмов, методов, средств работы с детьми, имеющими нарушения речи. Практика показывает, что в последнее время растёт количество дошкольников с общим недоразвитием речи (далее — ОНР). В связи с этим возникает потребность в выборе правильной траектории коррекционной работы, которая обеспечит благоприятный процесс устранения речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи. Учитывая возвратные особенности дошкольников одним из продуктивных методов формирования умений связного высказывания, является метод наглядного моделирования в целом и моделирование плана высказывания в частности.

Основная часть. Наглядное моделирование является прекрасным вспомогательным средством облегчающим, систематизирующим и направляющим процесс овладения новыми знаниями детьми с ОНР. Основывается метод на принципе замещения, когда объект заменяется изображением, каким-либо предметом или условным обозначением, что, как подчеркивают Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин и др. отечественные и зарубежные психологи, обеспечивает условия для простоты и доступности восприятия и усвоения нового материала детьми. Достигается это путём образования ассоциаций. Так, например, модели могут включать:

– символические изображения частей речи в предложениях (глагол заменяется знаком-изображением «стрела», прилагательное — «волнистая линия»);
– условные обозначения основных признаков объектов (цвет, форма, размер и т.д.);
– действий по отношению к ним (трогать, бросать и т.д.);
– обозначения-символы в описательном рассказе слов, имеющих ключевое значение.

Достоинствами использования метода в работе с детьми являются:

– снижение утомляемости за счет интересной формы предъявления занятий;
– формирование умений систематизировать, выделять центральное звено в информации, полученной с опорой на графическую аналогию;
– ускорение процесса запоминания и усвоения материала при использовании символической аналогии.

Кроме того, использование наглядных моделей в образовательном процессе с детьми с ОНР способствует усвоению понимания значений частей речи и грамматических категорий, овладению пониманием логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания [1].

Подробнее остановимся на особенностях использовании метода наглядного моделирования при обучении детей пересказу, составлению описательных рассказов, повествовательных рассказов по сюжетной картине, по сюжетной линии. В процессе пересказа воспитанники учатся выделить основные части услышанного текста, связать их между собой, строить отдельные предложения, а затем составлять рассказ, что способствует совершенствованию структуры речи в целом.

На ранних этапах обучения детей пересказу рекомендуется подбирать тексты, где все предложения соединяются прямым лексическим повтором, то есть тексты цепной структуры. В этих текстах мысль последующего предложения, вытекает из мысли предыдущего предложения. К примеру, «Возле бабушки лежал клубок ниток. Клубок заметил котёнок. Котёнок стал играть с клубком. Клубок и катал, и кидал котёнок. А потом котёнок не мог догадаться, где же клубок» [2, с. 9]. Чтобы облегчить запоминание текста в качестве плана рассказа используются графические схемы, которые помогают видеть действующих лиц, концентрировать внимание на правильном построении предложений, на воспроизведении в речи необходимых выражений. Схема

© Лапуть Л. Р., 2018.

Репозиторий БарГУ

представляет собой ряд горизонтальных плоскостей (рамок), соединенных между собой стрелками. Стрелки внутри рамки обозначают глагольные слова и показывают связь между словами в предложении. Стрелки между рамками показывают связь между предложениями.

При ознакомлении детей с правилами смысловой связи предложений в повествовательных рассказах важно соблюдать определённую последовательность. Вначале воспитанникам предлагается прослушать текст и запомнить, о каких предметах в нем говориться. Затем отобрать из предложенных картинок только те, о которых идет речь в тексте, и «записать» рассказ картинками в графической схеме, а затем «прочитать» его. Например, к предложению «Над цветами летают пчёлы» воспитанникам предлагаются на выбор картинки с изображениями ласточки, зайца, пчёл, попугая, березы, ели, ромашек, колокольчиков. После «прочтения» предложения переходят к следующему. В такой последовательности дошкольники, подбирая картинки, заполняют всю схему и составляют пересказ. Если детям трудно сразу пересказать, целесообразно сначала повторить по предложению, а затем попробовать пересказать весь текст. Следует строить работу таким образом, чтобы дети сами нашли правило смысловой связи предложений.

При обучении составлению описательных рассказов наглядная модель высказывания выступает в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказов ребёнка. Используются тексты параллельной структуры, предложения в которых не «цепляются» друг за друга, а являются равноправными между собой. Символы, заменяющие элементы описательного рассказа, помогают воспитанникам определить и описать основные признаки объекта. Так, используя символ «глаз», дети учатся выделять цвет, форму, величину, место нахождения, способ передвижения; через символ «ухо» — способы звучания предмета; через символ «рот» — вкусовые ощущения (сочный, сладкий, кислый); посредством «руки» — фактурные признаки предмета (твёрдый, гладкий, пушистый) [2, с. 13]. Описательной рассказ о яблоке выглядит так: «Глаз» — румяное, круглое, среднее, растёт на яблоне в саду; «рука» — твёрдое, гладкое; «рот» — сочное, сладкое. Описательные рассказы предлагаются при изучении тем: «Посуда», «Птицы», «Овощи», «Фрукты», «Игрушки», «Транспорт», «Домашние животные», «Дикие животные». В процессе целенаправленной работы воспитанники учатся составлять план своего высказывания и описывают предметы без помощи наглядных опор. После того, как научатся свободно оперировать моделью описания отдельных предметов, явлений рекомендуется переходить к овладению приемам сравнительного описания, сравнивать предметы, определяя их сходство, а затем различия.

При работе по составлению рассказа по сюжетной линии моделями выступают опорные изображения, в соответствии с частями рассматриваемого текста. «Ключевые» слова рассказа при этом являются ориентирами для подбора картинок, что способствует правильному последовательному изложению. Предварительная работа предполагает рассмотрение всей серии картинок, определение главных опорных элементов и сюжетной линии рассказа. Так как практика работы показывает, что при составлении рассказов воспитанники часто не акцентируют внимание на характеристиках персонажей, диалогах, опорная схема должна быть дополнена именно этими элементами. Слова-признаки, характеризующие персонажей, обозначаются знаком вопроса или пиктограммой для передачи настроения героя. Например, диалоги обозначаются стрелкой с вопросом от того героя, который начинает диалог. «Бабушка спрашивает внука: «Сережа, это ты, заботливый (внимательный) помог мне книги сложить?». Это способствует акцентированию внимания детей на характеристиках героев, нахождению причинно-следственных связей в тексте.

Эффективен метод наглядного моделирования и при разучивании стихотворений. Как известно, этот процесс для детей с ОНР достаточно сложен. Использование метода наглядного моделирования позволит связать разучиваемый текст со зрительными образами, что будет способствовать прочному и лёгкому запоминанию. Наглядная модель стихотворения включает изображения-символы слов, словосочетаний стихотворения, изображенные в прямом порядке так, что текст представляется в виде графической схематической схемы. Прослушивание ребенком стихотворения, сопровождающегося просмотром символических изображений, позволяет по памяти, используя графическое изображение, воспроизвести стихотворение целиком и значительно быстрее запомнить текст. Например, при разучивании стихотворения «Фрукты» педагог демонстрирует воспитаннику изображения, сопровождая рассказ: «В руки (изображение руки) фрукты (схематическое изображение нескольких фруктов) мы берем. И в корзинку их кладём (изображение корзины): слива, персик, апельсин, груша, киви, мандарин (изображения каждого фрукта в отдельной ячейке схемы)».

Заключение. Метод наглядного моделирования является эффективным средством формирования речевых умений связного устного высказывания у детей с ОНР. Применение моделей повышает качество детских рассказов, особенно по таким критериям, как содержательность, логическая последовательность, грамматическая правильность речи. Моделирование, основанное на действии замещения реальных объектов предметами, схемами, условными знаками, и реализующее принцип наглядности в обучении, способствует осознанию дошкольниками логико-композиционного построения текста, развивает умение дополнить недостающие детали текста (как смысловое содержание текста, так и недостающие синтаксические конструкции), что в целом повышает эффективность развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Список цитируемых источников

1. *Ефименкова, Л. Н.* Формирование речи у дошкольников : Дети с общим недоразвитием речи : книга для логопеда / Л.Н. Ефименкова. — М. : Просвещение, 1985.

2. *Пятница, Т. В.* По секрету всему свету расскажу… : Развитие связной речи у детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Т. В. Пятница, Т. И. Прончик. — Мозырь : Белый Ветер, 2012. — 72 с.

Репозиторий ВГУ

УДК 376

Т. И. Ленковец
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 1 г. Ганцевичи», Ганцевичи

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Введение. В личностном развитии детей дошкольного возраста большое значение имеет своевременное овладение правильной речью. При этом в последнее время растёт количество дошкольников с общим недоразвитием речи (далее — ОНР). Следовательно, актуальной проблемой является эффективность работы по речевому развитию детей. При ОНР нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её языковой и смысловой стороне, а также высших психических функций (восприятия, памяти, мышления, внимания) при сохранном слухе и интеллекте [1, с. 6]. У дошкольников с ОНР отмечается выраженное отставание в формировании словарного запаса и лексико-грамматического строя речи, несформированность навыков словообразования, словоизменения, связной речи. Кроме того, у детей медленно формируется навык переноса усвоенного речевого материала из одного лексико-тематического цикла в другой, а далее в самостоятельную активную речь. И, наоборот, усвоенная модель словообразования переносится на слова, образующиеся с помощью другого способа (стол—столик, стул—стулик). Словоизменение и словообразование носят случайный характер, как следствие, высказывания детей имеют много разнообразных ошибок [1]. Данные особенности связаны с органическим поражением центральной и периферической нервной системы, а период их устранения продолжителен и требует систематической, целенаправленной работы.

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 через дидактические игры на основе наглядного моделирования. Постепенно у ребёнка утрачивается интерес к занятиям, теряется мотивация «играть со словом». Проблема мотивации — одна из центральных в логопедической работе.

Не смотря на популярность словесных методов обучения, в работе с детьми дошкольного возраста с ОНР без опоры на наглядность он малоэффективен, что обусловлено возрастными особенностями, а также особенностями вербального внимания у детей данной категории.

Для успешного усвоения лексико-грамматического строя речи эффективно применять дидактические игры на основе наглядного моделирования. Это приём образования ассоциаций, с помощью которого увеличивается объём памяти, улучшается запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Игра создаёт дополнительную мотивацию, повышает интерес к деятельности, способствуя развитию самостоятельности и инициативы у детей. Наглядное моделирование повышает качество процесса запоминания, позволяя детям в дальнейшем самостоятельно пользоваться полученными навыками [2].

Возможности дидактических игр разносторонние, однако они требуют от дошкольника определённых знаний, приобретённых до игры, так как только на их основе могут выполняться разнообразные игровые правила и действия. При этом не исключается, что и во время игры, в ходе общения друг с другом и педагогом приобретаются новые знания о предметах и явлениях окружающей действительности.

Дидактическая игра на основе наглядного моделирования может выступать не только как средство усвоения и закрепления знаний, но и как метод формирования познавательных способностей и психических процессов, метод разностороннего воспитания детей дошкольного возраста. В работе, построенной на основе дидактических игр, следует учитывать, что наглядное моделирование доступно дошкольникам только в результате специально организованного обучения; формирование у детей навыка наглядного моделирования должно происходить в определенной последовательности, в несколько этапов с повышением доли самостоятельности участия детей в этом процессе.

Работу по формированию лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР учитель-дефектолог начинает с момента поступления ребёнка в среднюю специальную группу для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР) на индивидуальных и подгрупповых занятиях по развитию речи. Кроме этого, в начале учебного года проходит знакомство учителем-дефектологом воспитателей с серией игр, упражнений, схемами моделей по формированию навыка грамматического строя речи. Знакомство проходит в виде консультаций «Что такое наглядное моделирование?», тренингов «Игры и упражнения», практического показа. Задания на развитие у детей грамматического строя речи регулярно проводятся воспитателями в вечернее время в ходе коррекционной работы по заданию учителя-дефектолога.

Успешное формирование лексико-грамматического строя речи возможно посредством серии дидактических игр на основе наглядного моделирования *«Число. Признак. Предмет»*. Игры данной серии разработаны по каждой лексической теме в соответствии с учебным планом. Основными понятийными категориями игры выступает число, признак предмета, предмет. Данные игры помогают педагогу научить ребёнка:

© Ленковец Т. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

– согласовывать существительные с числительными и прилагательными в роде, числе (два зелёных, овальных, хрустящих огурца);

– подбирать качественные, относительные, притяжательные прилагательные к существительным (длинный, мамин, заячий);

– употреблять в речи порядковые числительные, согласовывать их с существительными и прилагательными в роде, числе (первый, жёлтый, длинный автобус);

– активизировать мыслительную деятельность, ассоциативное мышление;

– составлять сравнительные сложносочиненные предложения с союзом «а» (огурец зелёный, а помидор красный);

– расширять предметный, качественный словарь;

– активизировать мыслительную деятельность и ассоциативное мышление;

При включении игры в коррекционно-образовательный процесс учитываются индивидуальные особенности каждого ребёнка, соблюдается принцип доступности, последовательности и систематичности.

Вначале дошкольников знакомят с символами слов, максимально приближенных к речевому материалу (огурец — изображение огурца, число 2 — цифра 2, овальный — овал, сочный — изображение капли). Далее объясняем, что за каждым символом стоит слово и показываем порядок действий с определённой наглядной схемой. Главным в модели является слово-предмет. Оно ставится в конце схемы. Второй выставляется цифра, обозначающая количество предметов. Третий этап — подбор признаков: «Что? — огурец», «Сколько? — два огурца», «Два огурца каких? — овальных, зелёных, сочных». Так получается описательное предложение: два овальных, зелёных, сочных огурца. Первоначально весь образовательный процесс строится под чётким руководством педагога, который обращает внимание на правильные грамматические формы. По мере усвоения правил игры детям предлагаются уже готовые модели, но правила остаются прежними:

– называние слова, обозначающего предмет: что это? — белка;

– называние слова, обозначающего число: какая цифра? — три;

– согласование существительного с числительным в роде числе: сколько белок? — три белки;

– называние слов, обозначающих признак предмета, согласование их с числительными и существительными в роде, числе: три белки (какие?) — рыжие, пушистые, быстрые;

– согласование числительного, прилагательного и существительного в роде, числе: три рыжие, пушистые, быстрые белки;

– добавление другого предмета лексической группы (заяц);

– составление сравнительных предложений с союзом «а»: белок — три, а зайцев — пять, белка — рыжая, а заяц — серый и т. д.

Данную игру можно проводить, используя порядковые числительные (седьмой грузовой самолет).

Дидактическая игра на основе наглядного моделирования *«Образуй сложное слово»* своей целью предполагает словообразование существительных путем сложения двух основ, развитие ассоциативного мышления. Данную игру можно вводить в процесс обучения к концу средней группы, соблюдая следующие этапы:

– рассматривание картинок и обозначение их словами-предметами (один мальчик — слово «Сам»), словами-действиями (крыло — слово «Лететь»);

– соединение основ слов в одно сложное слово (сам летит — самолёт, на пару ходит — пароход, молоко возит — молоковоз, овощи режет — овощерезка и т. д.).

Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР проводится в тесной взаимосвязи педагогов (учитель-дефектолог, воспитатели групп для детей с ТНР) и родителей, что способствует более быстрому достижению положительного результата. Для этого используются разные формы работы с родителями:

– информационные (выступления на родительских собраниях);

– индивидуальные (консультирование родителей, задания для родителей и детей, информация о возникших проблемах);

– коллективные (семинары-практикумы, открытые просмотры).

Заключение. Одной из задач, стоящих перед дошкольным учреждением, является подготовка детей к школе. Показателем готовности ребёнка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь. Своевременное формирование лексико-грамматических средств языка ребёнка является одним из условий его полноценного речевого и общего психического развития.

Список цитируемых источников

1. *Жукова, Н. С.* Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург : АРД ЛТД, 1999. — 320 с.

2. *Пятница, Т. В.* Лексика + Грамматика = … : пособие по развитию лексико-грамматического строя речи у детей 4—6 лет / Т. В. Пятница. — Мозырь : Белый ветер, 2004. — Ч. 1. — 122 с.

Репозиторий ВарГУ

УДК 373.2

Н. В. Литвина,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», Минск

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Качество дошкольного образования — это характеристика системы дошкольного образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Проблема повышения качества дошкольного образования является весьма актуальной и требует принятия управленческих решений на различных уровнях системы дошкольного образования.

Основная часть. Стратегической целью совершенствования системы оценки качества дошкольного образования является оптимизация управления качеством дошкольного образования. Из этого следует, что повышение качества дошкольного образования требует совершенствования системы его оценки, которая должна содержательно и организационно регулировать процессы обеспечения и повышения качества дошкольного образования через процедуры оценки. При этом оценка качества дошкольного образования рассматривается в интересах личности, общества, государства, самой системы образования.

Модель оценки качества дошкольного образования на уровне учреждения дошкольного образования включает следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуально-технологический, результативный, ресурсный.

Целевой компонент модели включает в себя цель и задачи системы оценки качества дошкольного образования. Цель: установление степени соответствия деятельности учреждения дошкольного образования требованиям нормативных правовых документов; выявление уровня удовлетворенности потребителей качеством работы учреждения; определение возможностей и перспектив развития учреждения.

Задачами системы оценки качества образования являются:

1) определение объекта системы оценки качества образования, установление параметров. Подбор, адаптация, разработка, систематизация нормативно-диагностических материалов, методов контроля;

2) сбор информации по различным аспектам образовательного процесса, обработка и анализ информации по различным аспектам образовательного процесса;

3) принятие решения об изменении образовательной деятельности, разработка и реализация индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения детей;

4) изучение состояния развития и эффективности деятельности учреждения дошкольного образования, принятие решений, прогнозирование развития.

5) расширение общественного участия в управлении образованием в учреждении дошкольного образования.

Содержательный компонент модели включает объекты оценки качества деятельности учреждения дошкольного образования, критерии и показатели их оценки.

При разработке содержательного компонента мы исходили из того, что каждый объект оценки качества может иметь свой набор критериев, который определен совокупностью показателей.

Под критерием понимается признак, свойство, на основании которого производится оценка качества; под показателем — качественная и количественная характеристика каждого признака или свойства. Важно, чтобы выбранный критерий позволял производить измерение.

Единственного, универсального, абсолютного критерия для оценки качества работы учреждения образования не существует. Только система взаимосвязанных, дополняющих друг друга критериев является надежным средством, с помощью которого можно выявить динамику, закономерности и тенденции происходящих процессов.

При этом количественные показатели не должны стать самоцелью, мешать качественному анализу наблюдаемых явлений. Важно, что при разработке системы оценки качества критерии и показатели должны оставаться неизменными на протяжении всего срока действия этой системы, что даст возможность сравнивать результаты на всех уровнях управления как по горизонтали, так и по вертикали.

Основными параметрами, характеризующими качество дошкольного образования на учрежденческом уровне, выступают: качество управления учреждением дошкольного образования; медико-социальное обеспечение воспитанников учреждения дошкольного образования; создание развивающей предметно-пространственной среды; степень удовлетворенности родителей воспитанников качеством деятельности учреждения дошкольного образования; взаимосвязь учреждения дошкольного образования, семьи воспитанника и социума.

Процессуально-технологический компонент включает принципы оценки качества, субъектов оценки; процедуры оценки (инструментарий), методы сбора информации.

Основными принципами системы оценки качества образования учреждения дошкольного образования являются: принцип объективности, достоверности, полноты и системности информации о качестве образования; открытости, прозрачности процедур оценки качества образования; преемственности в образовательной политике, интеграции в национальную систему оценки качества образования; доступности информации о состоянии и качестве образования для различных групп потребителей; оптимальности использования источников первичных

© Литвина Н. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

данных для определения показателей качества и эффективности образования, соблюдения морально-этических норм при проведении процедур оценки качества образования.

Поскольку оценка качества дошкольного образования на уровне учреждения дошкольного образования может быть формальной и неформальной, то участниками этой оценки могут выступать: при формальной оценке — органы управления образования, руководители учреждений образования, коллегиальные органы управления учреждений образования, педагоги и специалисты учреждений образования; при неформальной оценке — независимые эксперты, родители, общественность, средства массовой информации.

Процедура — установленная регламентированная последовательность действий, операций и воздействий в отношении факторов и условий, оказывающих влияние на качество образования: контроль качества, самоконтроль, внутренний аудит; внешний аудит; мониторинг процессов и результатов деятельности учреждения; самоанализ, самообследование; независимая оценка качества образования; контент-анализ публикаций средств массовой информации; опрос общественного мнения; независимая экспертиза.

Методы, применяемые при измерении параметров, характеризующих качество дошкольного образования на учрежденческом уровне: структурированное наблюдение; шкалирование; анкетирование; анализ (данных самоанализа, документации, кадрового обеспечения, продуктов детской деятельности и др.); беседа; экспертный опрос; хронометрирование; визуальная оценка; экспертная оценка; сбор, формализация, группировка, обработка данных и др.

Результативный компонент. Результатом оценки качества деятельности учреждения дошкольного образовательного является обеспечение адекватного информативного отражения состояния качества образования в учреждении дошкольного образования, позволяющее осуществить аналитическое обобщение и использовать полученные результаты. Результаты деятельности учреждения дошкольного образования рассматриваются с позиции соответствия реальных результатов деятельности в области дошкольного образования целям дошкольного образования, зафиксированным в законодательных нормативных документах, программах по качеству с учетом ресурсов и времени достижения этих результатов.

Общими показателями оценки качества результативности дошкольного образования на учрежденческом уровне выступают: 1) положительная динамика развития дошкольников в соответствии с государственными стандартами и образовательной программой, 2) стабильность показателей здоровья детей, 3) развитие образовательного процесса на основе внедрения нового содержания и технологий дошкольного образования, 4) развитие профессиональной компетентности педагогов, 5) благоприятный психологический климат в сообществе, 6) повышение уровня организационной культуры в учреждении, 7) развитие управленческой компетентности субъектов управления, 8) развитие системы внешних связей учреждения с заинтересованными организациями, 9) конкурентоспособность дошкольного учреждения на рынке образовательных услуг, 10) обоснованность стратегии развития учреждения образования, 11) оптимальное ресурсное обеспечение.

Результаты оценки качества деятельности учреждения дошкольного образования находят отражение в отчетах по результативности деятельности учреждения дошкольного образования, анализе деятельности учреждения дошкольного образования со стороны органов управления образованием, экспертных заключениях, материалах по самоконтролю, справках по результатам внутреннего (внешнего) контроля, протоколах внутреннего аудита. Результаты оценки качества деятельности учреждения дошкольного образования предоставляются основным потребителям результатов, средствам массовой информации; размещаются на официальном сайте учреждения дошкольного образования.

Ресурсный компонент. Ресурсная обеспеченность качества дошкольного образования характеризуется надежностью, устойчивостью, экономичностью, оптимальностью всех видов ресурсов, обеспечивающих максимально возможные в данных условиях результаты в области качества дошкольного образования (нормативный правовой, научно-методический, кадровый, финансовый, материально-технический).

Заключение. Для принятия обоснованных управленческих решений необходима достоверная информация о качестве дошкольного образования на уровне учреждения дошкольного образования. Её получению будет способствовать реализация модели оценки качества дошкольного образования.

УДК 376

И. Л. Миковоз
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Лида», г. Лида

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют достаточно многочисленную группу. Всё сложнее встретить ребёнка с нормальным речевым развитием. Это обусловлено чрезмерной «интеллектуализацией» и «технологизацией» нашего мира. Для современного ребёнка лучшими друзьями стали телевизор и компьютер, а любимым занятием — просмотр мультфильмов и компьютерные игры. Дети стали меньше общаться не только с взрослыми, но и друг с другом. Недостатки речевого развития, как правило, сказываются

© Миковоз И. Л., 2018.

Репозиторий БГПУ

на характере взаимоотношений ребёнка с окружающими, формировании его самосознания и самооценки. Поэтому одной из основных задач, стоящих перед учителем-дефектологом, является преодоление речевых трудностей ребёнка. В работе с детьми с общим недоразвитием речи используются различные методы коррекционной помощи. *Традиционные*: практические (упражнения, игры, моделирование); наглядные (наблюдение, рассматривание рисунков, картин, макетов, показ образца задания, способа действия); словесные (беседа, пересказ, рассказ). *Нетрадиционные*: игротерапия, сказкотерапия, смехотерапия, изотерапия, глинотерапия, воскотерапия и др. В настоящее время наиболее эффективным средством профилактики и коррекции речевых нарушений является песочная терапия. У детей, имеющих общее недоразвитие речи, часто проявляются особенности в формировании мелкой моторики рук. Наблюдается это в недостаточной координации пальцев рук. Работа педагога, использующего песочную терапию, заключается в развитии тактильной чувствительности и мелкой моторики пальцев кистей рук, способствующей активизации соответствующих отделов мозга ребёнка, отвечающих за речь.

Основная часть. Песочная терапия — это вид игровой терапии. Впервые принцип «терапии песком» был предложен Карлом Густавом Юнгом, который считается основателем аналитической терапии. Английским педиатром Маргарет Ловенфельд игра с песком была описана как консультативная методика. Формированием концепции «песочной терапии» (или «sand-play») занимались представители юнгианской школы (Дора Калфф, Джун Атертон, Майкл Фордхам) [1].

Большой вклад в развитие пескотерапии внесли педагоги Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга, которые являются авторами ряда книг по данной теме (М. А. Поваляева, М. И. Чистякова, Е. А. Пожиленко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко). Они считают, что песочная терапия способствует созданию естественной стимулирующей среды, в которой ребёнок чувствует себя комфортно и защищёно, проявляя творческую активность; развитию познавательных и психических процессов: восприятия (формы, цвета, целостного восприятия), памяти, внимания, мышления, воображения, пространственных представлений; развитию фонематического слуха, автоматизации звука в слогах, словах; дифференциации, автоматизации звуков, обучению чтению и письму; совершенствованию навыков и умений практического общения, используя вербальные и невербальные средства [1].

Работая с детьми с общим недоразвитием речи педагогу на коррекционных занятиях лучше всего использовать световой стол, кварцевый песок, бросовый и природный материал, различные мелкие игрушки, которые подбираются в соответствии с лексическими темами [2]. Ребёнок рисует пальцами по песку, что влияет на развитие его сенсорных ощущений. Игры можно использовать как на индивидуальных, так и на групповых коррекционных занятиях.

Игры и упражнения с песком используются в ходе проведения артикуляционной гимнастики. Например, упражнение «Накажи непослушный язычок» — ритмичные хлопки губами по вытянутому вперед языку со звуком «пе-пе-пе» при одновременном похлопывании подушечками пальцев рук по песку. «Барабан»: ребёнок с силой ударяет в бугорки, находящиеся за верхними зубами, проговаривая звук [д], в то же время указательными пальцами рук в такт произносимым звукам «стучать» по песку. «Маляр»: широким кончиком языка гладить небо от зубов к горлу. Указательными пальцами рук в такт движениям языка рисовать на песке в том же направлении. «Чистим зубки»: кончиком языка «почистить» нижние, а затем верхние зубы, делая движения языком вправо-влево, указательными пальцами рук выполнять аналогичные движения на песке.

Для игр на развитие речевого дыхания используются одноразовые трубочки для коктейля. «Ветерок»: ребёнок дует в трубочку для коктейля, сдувая при этом песок. «Рисование трубочкой на песке»: ребёнок дует в трубочку для коктейля и «рисует» на песке предложенные учителем-дефектологом контуры предметов и различные изображения. «Найди картинку»: ребёнок дует в трубочку для коктейля и ищет картинку, спрятанную учителем-дефектологом в песке.

При проведении игр для развития тактильной чувствительности и мелкой моторики пальцев кистей рук ребёнку предлагается, проговаривая слова, выполнять различные движения пальчиками по песку: скользить по поверхности песка как змейка или как машина; пройтись ладошками, как большой слон или как слонёнок, как ловкий зайчик; оставить отпечатки ладошек, кулачков, ребер; создать узоры и рисунки (солнышко, бабочка, домик). Можно «пройтись» каждым пальчиком правой и левой руки поочередно. Либо просеять песок сквозь пальцы или щепоткой высеять дорожку из контрастного по фактуре песка. Интерес у детей вызывает процесс раскладывания на песке в определённой последовательности различных по структуре и размеру камней и природных материалов, проведение игрушки по песочным дорожкам-лабиринтам. Можно «поиграть» на поверхности песка, как на пианино или клавиатуре компьютера.

Игры для автоматизации и дифференциации звуков. Игра «Заведи машину»: ребёнок произносит звук [*Р*], при этом проводит указательным пальцем дорожку по песку. «Змейка»: проведи змейку к домику, произнося звук [*Ш*]. «Сюрприз»: ребёнку предлагается найти картинку, в названии которой есть заданный звук. «Рассели по домикам» — в песке спрятаны игрушки (картинки) с заданными звуками, ребёнок откапывает их и расселяет в разные дома (например, в «дом Л» и «дом Р»).

При использовании игр на развитие фонематического слуха и восприятия ребёнок прячет ладошки в песке, услышав заданный звук («Прятки»). «Сделай столько же»: учитель-дефектолог произносит несколько звуков или слогов, а ребёнок рисует столько же чёрточек на песке.

Развитию слоговой структуры слова способствуют различные игровые упражнения. «Посчитай слоги в словах»: учитель-дефектолог ставит в песочницу игрушки. Затем предлагает ребёнку выкопать одну ямку возле

Репозиторий БарГУ

предмета, в названии которого один слог, выкопать две ямки возле предмета, в названии которого два слога и т. д. «Рассели пассажиров по вагонам»: учитель-дефектолог рисует на песке поезд с паровозом и тремя вагонами, в которых поедут пассажиры, каждый в своём вагоне. В первом — в названии которых один слог, во втором — два слога, в третьем — три слога.

Игры с песком способствуют формированию лексико-грамматических средств языка. «Укрась слово» (согласование существительных и прилагательных): ребёнок находит спрятанные в песке игрушки и описывает их, подбирая различные прилагательные, согласовывая их в роде с существительными (медведь — косолапый, бурый, неуклюжий и т. д.). «Весёлый счёт» (согласование существительных с числительными): учитель-дефектолог прячет в песке игрушки и предлагает ребёнку откопать их и посчитать (один лимон, два лимона, три лимона и т. д.). «Расставь игрушки» (на употребление в речи предлогов «за», «перёд», «между»): учитель-дефектолог предлагает ребёнку расставить предметы на полке, проговаривая свои действия (за мячом машина, перед домом кукла и т. д.). «Один — много» (употребление существительных в родительном падеже множественного числа): учитель-дефектолог предлагает ребёнку прятать в песке предметы, при этом проговаривать свои действия (одно кольцо — много колец, одно кресло — много кресел и т. д.). Игры с песком можно использовать и для развития связной речи. В упражнении «Сравни» учитель-дефектолог рисует на песке улицу (дома, деревья, животных), ребёнку предлагается дорисовать картину и закончить фразу (куст высокий, а дерево ещё выше; у страуса шея длинная, а у жирафа ещё длиннее и т. д.). «Договори предложение» (употребление глаголов в единственном и множественном числе): учитель-дефектолог рисует на песке домашних животных, ребёнку предлагается дорисовать детёныша и закончить фразу (корова мычит, а телята… мычат и т. д.).

Заключение. Использование в коррекционной работе метода песочной терапии ускоряет процесс исправления речевых нарушений детей с общим недоразвитием речи, стабилизирует их эмоциональное состояние, улучшает память и пластику движений, развивает сенсорные ощущения. А это, в свою очередь, способствует развитию речи детей, но главное — обеспечивает им ситуацию успеха.

Список цитируемых источников

1. *Большебратская, Э. Э.* Песочная терапия / Э.Э. Большебратская. — Петропавловск : [б.и.], 2010. — 74 с.
2. *Грабенко, Т. М.* Чудеса на песке : методический практикум по песочной игротерапии / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб. : Златоус, 1999. — 80 с.

УДК 376

М. И. Мисса
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Лида», г. Лида

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 5—6 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Введение. Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение в личностном развитии детей дошкольного возраста. Так как в последнее время растёт количество дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР), актуальной проблемой является эффективность работы по речевому развитию детей. Практика работы показывает, что у детей с ТНР наряду с такими речевыми нарушениями, как нарушения звукопроизношения, недостаточная сформированность грамматического строя речи, бедный словарный запас, именно развитие связной речи вызывает особую сложность. Связная речь у детей с ТНР является несовершенной, так как её сформированность предполагает наличие накопленного словарного запаса, усвоение языковых законов и норм, то есть овладение грамматическим строем речи и практическое использование в повседневной жизни [1, с. 59].

Основная часть. У детей с ТНР отмечаются трудности смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания, недостатки формирования логико-семантических и формально-грамматических операций продуцирования связного высказывания [2, с. 122]. Решению данных вопросов может способствовать использование метода наглядного моделирования. Наглядное моделирование — это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Оно представляет собой применение знаковых символов при заучивании стихотворений, работу со схемами-планами при пересказах текстов, использование схем для описания, сочинение сказок и создание к ним иллюстраций на основе графических символов, создание различных моделей-сценок с использованием игрушек. Метод наглядного моделирования помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для детей с ТНР, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Учёные также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников.

© Мисса М. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

Использование метода наглядного моделирования облегчает процесс формирования связной речи у детей за счёт опоры на наглядность, рассматривание которой, помогает детям описывать предмет, строить связное высказывание о нём.

В ходе использования метода наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации — моделью. В качестве символов-заместителей на начальном этапе работы используются геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет.

Для составления связных высказываний, предложений и рассказов используются мнемодорожки (греч. *mneme* — память-схема, в которой заложена определённая информация) [3]. Например, при составлении предложения по теме «Профессии» на мнемодорожках изображены картинки-символы, обозначающие: 1 — профессию, 2 — действие, 3 — результат труда, 4 — свойство или назначение готового продукта. Дети называют профессию, знакомятся с символом действующего лица. Например: «Портниха. — Что делает портниха? — Шьёт (символ, обозначающий действие). — Что может шить портниха? — Платье (символ дополнение). Какого цвета платье? — красное (символ определение, обозначающий цвет)». Дети повторяют предложение по схеме: «Портниха шьёт красное платье». Могут использоваться и другие символы. Например, одежда в зависимости от времени года может быть: летом — летняя («солнце»), зимой — зимняя («снежинка»). Одежда может быть сшита из различного материала (шёлка, ситца, бархата), поэтому в мнемодорожку можно добавить кусочек ткани.

При обучении составлению описательных рассказов большую помощь оказывает предварительное составление модели описания. В процессе обучения связной описательной речи моделирование может служить средством и программой анализа и фиксации закономерных свойств и отношений объекта или явления.

Основу описательного рассказа составляют конкретные представления, накапливаемые в процессе исследования объекта описания. Наглядная модель высказывания выступает в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказа ребёнка. Элементами модели описательного рассказа становятся символы-заместители качественных характеристик объекта: принадлежность к родовидовому понятию, величина, цвет, форма, составляющие детали, качество поверхности, материал, из которого изготовлен объект, как он используется, какую пользу приносит, за какие свойства нравится (не нравится).

Благодаря модели составляется описание отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе. Схемы также помогают воспитанникам самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков, обогащают словарный запас.

К примеру, при составлении описательного рассказа «Одежда» на схеме представлены в:

– квадрате № 1: 3—4 цветовых пятна (красное, жёлтое, синее);

– квадрате № 2: на картон наклеены три кусочка ткани (шерсть, ситец, шёлк) одинаковых по форме и размеру;

– квадрате № 3: изображены сарафан или костюм, все части которого (воротник, манжеты, рукава, оборка, пояс и т. д.) находятся на небольшом расстоянии друг от друга;

– квадрате № 4: нарисованы элементы, символизирующие времена года (лето — солнце, весна — подснежник, осень — жёлтый кленовый лист, зима — несколько снежинок);

– квадрате № 5: символическое изображение женщины и мужчины, мальчика и девочки;

– квадрате № 6: изображено действие с одеждой (кисть руки с разведёнными пальцами).

Воспитанники с опорой на схему составляют описательный рассказ. Например: «Это жёлтое платье. Оно очень красивое. Оно шерстяное. У платья длинные рукава, красивый кружевной воротник и манжеты. Носить это платье можно зимой, весной и осенью. Это платье для девочки. Его можно гладить, если помнется, постирать, если испачкается».

При разучивании стихотворений эффективны мнемотаблицы. Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается изображение. Таким образом, всё стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребёнок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На сегодняшний день существует огромное количество готовых мнемотаблиц и иллюстраций к стихам.

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 каждой строчке стихотворения. Они должны быть яркими и узнаваемыми. При чтении стихотворения картинки выставляются. После прочтения дети воспроизводят стихотворение по опорным картинкам. Вместо картинок можно использовать символы. Предлагается детям запомнить стихотворение с помощью рисунков (пиктограмм), которые рисуются на доске или листе бумаги в процессе рассказывания стихотворения. В дальнейшем, при заучивании стихотворений, дети учатся самостоятельно придумывать к ним рисунки.

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. Наглядные модели помогают воспитанникам самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков, обогащают словарный запас дошкольников, способствуют формированию представлений о правильной последовательности действий.

Заключение. Таким образом, использование метода наглядного моделирования способствует развитию связной речи, повышению мотивации к речевой деятельности, обеспечению ситуации успеха каждому ребёнку.

Репозиторий БарГУ

Позволяет воспитанникам специальной группы для детей с ТНР 5—6 лет овладевать способами активного взаимодействия с объектом познания (воспринимать, анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать) в соответствии с содержанием конкретной образовательной области.

Список цитируемых источников

1. *Зарубина, Н. Д.* Методика обучения связной речи / Н. Д. Зарубина. — М. : Рус. яз., 1997. — 308 с.
2. *Билой, С. А.* Современные подходы в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи в учреждениях дошкольного образования : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / сост. С. А. Билой. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 146 с.
3. *Давидович, А. Л.* Развитие речевого творчества старших дошкольников : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / А. Л. Давидович. — Минск : Нац. ин-т образования, 2011. — 74 с.

УДК 37.013

Е. М. Новак
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В условиях осуществления Министерством образования и науки Украины образовательной реформы «Новая украинская школа» важной задачей дошкольного образования является обеспечение преемственности между звеньями образования. Приоритетным направлением деятельности учреждений дошкольного образования является направление образовательного процесса на реализацию поставленных задач Базового компонента дошкольного образования, системное гармоничное развитие личности ребёнка, формирование его личностной культуры, содействие самореализации, саморазвития ребёнка в период дошкольного детства и старта школьной жизни, что является основой дальнейшего его успеха в условиях непрерывного образования в течении его взрослой жизни. Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с нарушениями психофизического развития, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития, длительном лечении и реабилитации, проводится в учреждениях дошкольного образования (группах) компенсирующего типа (специальных и санаторных) и в инклюзивных группах учреждений дошкольного образования Украины [1].

Основная часть. В общеобразовательных учреждениях дошкольного образования города Хмельницкий (Украина) логопедическая помощь дошкольникам с нарушениями речи поводиться в специальных группах для детей с нарушениями речи. В данные группы зачисляются дети, имеющие тяжёлые речевые расстройства, ринолалию, заикание, фонетико-фонематическое недоразвитие речи при сохраненном слухе и интеллекте. Комплектование групп осуществляется по возрастным признакам с учётом характера и степени речевого недоразвития. Для детей с однородными речевыми расстройствами создаются отдельные группы с обязательным индивидуальным учётом их речевого развития.

В группы для детей с тяжёлыми речевыми нарушениями зачисляются дети с 2 лет (ринолалия, заикание, общее недоразвитие речи, алалия, афазия, дизартрия), с 4 лет (фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дислалия).

Продолжительность пребывания детей в специальных группах устанавливается психолого-медико-педагогической консультацией в зависимости от уровня и степени речевого нарушения: с общим недоразвитием речи (далее — ОНР) и заиканием — от зачисления до начала школьного обучения; с фонетико-фонематическим недоразвитием речи — до 1 года.

В случае необходимости продолжительность обучения может быть продлена местными органами управления образования с учётом заключения психолого-медико-педагогической консультации [1].

При обследовании состояния развития речи дошкольников в общеобразовательных учреждениях дошкольного образования учитель-логопед выявляет детей раннего и младшего дошкольного возраста с полным или частичным отсутствием речи при сохраненном слухе и интеллекте, а также дошкольников, у которых только начинает формироваться экспрессивная речь, но её развитие отличается от нормы.

Учитель-логопед учреждения дошкольного образования рекомендует родителям таких детей пройти обследование специалистов психолого-медико-педагогической консультации и в дальнейшем эти дети зачисляются в специальную группу для детей с нарушениями речи с поставленным диагнозом: ОНР I уровня или ОНР II уровня.

В дальнейшей коррекционно-развивающей работе учитель-логопед у детей с ОНР кроме особенностей развития речи может наблюдать: недостаточное развития внимания, памяти (особенно возникают трудности при запоминании вербального материала), низкий уровень работоспособности, несформированность эмоционально-волевой сферы (нарушение поведения, часто наблюдаются проявления синдрома гиперактивности и дефицита внимания). В учебном процессе такие дети нуждаются в помощи взрослых, в индивидуальном подходе.

© Новак Е. М., 2018.

Репозиторий БарГУ

Анализируя особенности развития дошкольников этой группы, учитель-логопед отмечает, что у детей с ОНР I (II) уровня, наблюдается (как вторичная особенность развития) задержка психического развития (далее — ЗПР) [2].

Согласно исследованиям С.П. Мироновой, ЗПР — это синдром отставания созревания психики ребёнка в целом или отдельных её функций (памяти, внимания, мыслительных процессов, эмоционально-волевой сферы, речи), замедление темпа реализации закодированных в генотипе качеств организма, которые являются следствием незначительных негативных факторов (наличие ранней депривационной ситуации, недостаточного ухода за ребёнком, минимальной мозговой патологии), которые имеют временный характер и могут быть скорректированы. Под ЗПР понимают группу различных вариантов отставания в психическом развитии (по клиническим признакам), которые не характеризуются общим психическим недоразвитием (как это имеет место при олигофрении), но имеют следующие особенности интеллекта и личности, которые, прежде всего, не позволяют детям своевременно и качественно овладеть элементарными школьными знаниями [3].

Традиционной является классификация на основе этиологического принципа, в основу которой положено выделение четырех основных вариантов ЗПР:

– *конституционного происхождения*, когда наблюдается сочетание недоразвития эмоционально-волевой, психической сфер с инфантильным типом телосложения, недостаточностью моторного развития, речи, ребячеством, пластичности мимики. Ребёнок с конституционной задержкой психического развития 6—7 лет по своим эмоционально-волевым параметрам похож на ребёнка 4—5 лет с нормальным психофизическим развитием;

– *соматогенного происхождения* — характеризуется эмоциональной незрелостью, обусловленной длительными, хроническими заболеваниями, которые приводят к снижению не только физической, но и интеллектуальной работоспособности, ослабляя клетки головного мозга;

– *психогенного происхождения* — обусловлен неблагоприятными условиями социального окружения, в котором находится ребёнок, неправильностью его воспитания. Неблагоприятные условия социальной среды, рано влияющие на ребёнка, длительного, затяжного характера, приводят не только к отставанию в получении знаний и информации об окружающем мире, но и к стойким нарушениям его нервно-психической сферы, обусловливающие патологическое развитие психики;

– *церебрально-органического происхождения* — присуще замедление изменения возрастных фаз психического развития. Эта форма задержки предполагает наличие органических нарушений в коре головного мозга и именно детям этой группы врачи ставят диагноз ЗПР[3].

У дошкольников первых трёх вариантов, независимо от проявлений особенностей развития психики, диагноз ЗПР ставят крайне редко. В условиях учреждений дошкольного образования учитель-логопед проводит коррекционно-развивающую работу с дошкольниками с нарушениями речи по развитию фонетической, фонематической и лексико-грамматической сторон речи и формируют связную речь. Учитель-логопед рекомендует родителям этих категории детей пребывание и проведение коррекционного учебного процесса в условиях учреждений дошкольного образования до достижения ими семи лет. За период логопедической помощи в специальных группах учреждений дошкольного образования дошкольники с ОНР I (II) уровня достигают в развитии речи III уровня ОНР.

Когда ребёнок переходит в общеобразовательную школу, становится актуальным вопрос обеспечения преемственности коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда учреждения дошкольного образования и учителя-логопеда общеобразовательной школы. Обратим внимание на то, что дети с особенностями в развитии, но не имеющие документального подтверждения этого, зачисляются в первый класс общеобразовательной школы наравне с другими первоклассниками, без особенностей развития, и ко всем ученикам предъявляются одинаковые требования при наличии в классе 30 и более учеников.

Учитывая это, необходимо предоставлять информацию учителю начальных классов и родителям детей с ОНР III уровня, об особенностях развития речи последних, а именно: нарушении звукопроизношения в самостоятельной речи (даже при правильно сформированных звуках), не сформированности фонематических процессов (фонематическое восприятие и представление, фонематический анализ и синтез), нарушении звуко-слоговой структуры слова, структуры предложения, недостаточном объёме словаря, нарушении словообразования, грамматической стороны речи, не сформированности связной речи (детям трудно высказать мнение, рассказать выученный материал без помощи взрослых). Все эти нарушения могут быть причиной возникновения у учащихся дисграфии (нарушение письменной речи) и дислексии (нарушение чтения).

Учитель и родители должны быть готовы к тому, что у детей этой категории снижена умственная работоспособность, внимание, могут возникнуть проблемы с поведением, отсутствием мотивов к обучению [4]. Поэтому, остро стоит проблема обеспечения совместной деятельности учителя-логопеда учреждения дошкольного образования и учителя-логопеда общеобразовательной школы в проведении консультационной работы с учителями тех классов, где учится такой ребёнок, организации работы с родителями этих детей, учитывая то, что не все родители понимают наличие проблемы, её глубину.

Заключение. В городе Хмельницкий (Украина) в сентябре 2017 года было проведено методическое объединение учителей-логопедов учреждений дошкольного образования и общеобразовательных школ, где обсуждался вопрос о реализации преемственности работы учителей-логопедов дошкольного и школьного образования с детьми с ОНР и ЗПР и были разработаны пути дальнейшей работы.

Репозиторий БарГУ

Список цитируемых источников

1. Порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 27.03.2006 р. № 240/165 // Офіційний вісник України. — Офіц. вид. — 2006. — № 15. — С. 324.
2. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1984. — 256 с.
3. *Миронова, С. П.* Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва; за заг. ред. С. П.Миронової. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. — 264 с.
4. Психология детей с задержкой психического развития / сост. О. В. Защиринская. — СПб. : Речь, 2003. — 214 с.

УДК 376

М. А. Рутковская
Государственное учреждение специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района», д. Ястрембель, Барановичский р-н

СОЗДАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Перед образовательными учреждениями стоит задача сохранения и укрепления здоровья детей. Решение этой задачи предполагает внедрение в учебно-воспитательный процесс здоровьесберегающих технологий. С точки зрения Л. Ф. Тихомировой, самым важным в характеристике любой технологии, реализуемой в образовательном учреждении, является то, насколько она сохраняет здоровье воспитанников, является ли она здоровьесберегающей. Исследователь считает, что понятие «здоровьесберегающие технологии» включает в себе все направления деятельности учреждения образования по формированию, сохранению и укреплению здоровья дошкольников [1, с. 6].

Основная часть. Здоровьесберегающая образовательная технология (далее — ЗОТ) создаёт максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.).

Юту технологию, по мнению П. И. Деннисон и Г. И. Деннисон, составляют:

1) использование данных мониторинга состояния здоровья детей, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными;

2) учёт особенностей возрастного и психофизического развития дошкольников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т. д. воспитанников данной возрастной группы;

3) создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии;

4) использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности воспитанников, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности [2, с. 45].

В учреждениях специального образования особое значение приобретает поиск оптимальных форм и методов работы с детьми с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) с целью сохранения и укрепления их здоровья. Выбор ЗОТ зависит от программы, по которой работают педагоги, условий учреждения дошкольного образования, профессиональной компетентности педагогов, а также показаний заболеваемости детей. Так, для создания базы по эффективному обеспечению вышеназванных направлений и успешной социализации дошкольников на основе комплексного подхода к здоровьесбережению администрация и коллектив государственного учреждения специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» Барановичского района поставили перед собой задачи: 1) совершенствование материально-технической базы, предметно-развивающей среды с учётом потребностей и интересов детей с ОПФР, современных требований и достижений; 2) создание оптимальных условий для проведения физкультурно-оздоровительной работы, комфортного пребывания в дошкольном учреждении; 3) создание системы непрерывного мониторинга за уровнем здоровья дошкольников с использованием инновационных технологий; 4) увеличение резерва здоровья воспитанников, снижение уровня заболеваемости; 5) внедрение комплекса кинезиологических упражнений (далее — КУ) в организацию и проведение учебных и коррекционно-педагогических занятий с дошкольниками.

Спланировано проведение индивидуальной и подгрупповой коррекционно-развивающей работы с использованием КУ, в связи с тем, что, по мнению Л. Ф. Тихомировой, необходимо так организовать воспитательный и учебный процесс, чтобы каждый воспитатель на каждом занятии не только способствовал сохранению здоровья воспитанников, но и формировал это здоровье. А для этого следует максимально раскрыть возможности кинезиологии, а также направления внедрения их в практику дошкольных учреждений [1, с. 28]. Основой кинезиологии являются естественные биологические функции организма — движения. Исследования показывают, что мышечные сокращения и нервно-мышечные связи, изменяющиеся у больного человека, приводят

© Рутковская М. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

к нарушению вегетативно-энергетического баланса организма в целом и вызывают нарушение проводимости электрических импульсов в головном мозге.

Специально подобранные КУ позволяют активизировать межполушарные взаимодействия, приводят к гармонизации баланса жизненной энергии человека, обладают оздоравливающим и антистрессорным эффектом, снижают утомляемость, повышают способность к произвольному контролю, улучшают мыслительную деятельность, память и внимание [2, с. 67]. Для сотрудников учреждения (воспитателей, медицинских работников) разработана презентация и памятка по использованию КУ. Учитель-дефектолог организовал просветительскую работу с родителями по использованию КУ и ежедневно проводил учебные и коррекционно-педагогические занятия с дошкольниками с включением данного комплекса.

Правильная организация коррекционно-педагогических занятий является важной составной частью здоровьесберегающей работы. Состояние детей во время занятия, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность и предупреждать преждевременное утомление в основном зависит от соблюдения гигиенических и психолого-педагогических условий проведения занятия. Оптимальной продолжительностью занятия считается 10—15 минут. Во время эксперимента учителем-дефектологом ежедневно включались кинезиологические упражнения в содержание занятий. Для предотвращения наступления у детей утомления учитывалось, что первые 3–5 минут занятия занимает привыкание к виду занятия. Оптимально устойчивая работоспособность у детей с ОПФР длится около 2–5 минут. После этого на несколько минут наступает «предутомление», или неустойчивая работоспособность. Если не изменить педагогическую тактику, наступит состояние утомления, при котором работоспособность воспитанников заметно падает, следовательно, ещё больше снижается интерес к происходящему на занятиях [1, с. 34]. В это время дошкольникам и предлагаются комплексы КУ, как физкультминутки, игровые моменты, фрагменты занятия. Это способствует повышению работоспособности детей и снятия мышечного статического напряжения.

Для сохранения и укрепления здоровья дошкольников необходимо создание здоровьесберегающей среды. Субъекты здоровьесберегающей среды — это не только воспитанники и педагоги, но и все специалисты, работающие в образовательном учреждении и, конечно же, родители. Поэтому на протяжении всего учебного года реализуется программа взаимосвязанных мероприятий, занятий, в которых задействованы все участники образовательного процесса.

Важнейшим условием преемственности между семьёй и дошкольным учреждением является установление доверительного делового контакта, в ходе которого пересматривается воспитательная позиция родителей и сотрудников дошкольного учреждения. Ни одна, даже самая лучшая физкультурно-оздоровительная программа не даёт хороших результатов, если она не реализуется во взаимодействии с семьёй. Семья и учреждение дошкольного образования связаны формой преемственности, что создает условия непрерывности воспитания, обучения и оздоровления детей. С учётом этого продумана и внедрена программа взаимодействия с родителями: составлен перспективный план работы с родителями на учебный год; разработана карта наблюдения за состоянием ребенка в домашних условиях.

Отсутствие у родителей необходимых профессиональных педагогических знаний, как правило, компенсируется хорошим знанием своих детей, способностью оценить даже незначительные улучшения в состоянии здоровья воспитанников. С родителями проводится тщательный инструктаж. Они работают с картами наблюдения за поведением и состоянием здоровья детей, отмечают все изменения в их психофизическом состоянии. Выстроенная система работы способствует: повышению качества, эффективности работы с детьми, результативности профилактической деятельности в учреждении дошкольного образования и семье; снижению детской заболеваемости, уменьшению количества пропусков воспитанников по причине болезни, повышению сопротивляемости организма; приобщению ребенка и родителей к здоровому образу жизни и овладению разнообразными видами двигательной активности.

Работа с детьми дошкольного возраста с использованием ЗОТ имеет высокую результативность. Своевременная организация коррекционно-педагогического воздействия, построенная с учётом использования КУ является основным фактором, обусловливающим успешную социализацию и реабилитацию ребёнка с ОПФР [3]. Комплексное использование КУ в процессе организации работы учреждения дошкольного образования позволяет снижать утомляемость, повышать эмоциональный настрой и работоспособность, а это в свою очередь способствует сохранению и укреплению здоровья дошкольников.

Заключение. Таким образом, применение КУ как элемента ЗОТ дает положительные результаты. Кинезиологические упражнения способствуют не только развитию умственных и физических способностей, они позволяют активизировать деятельность головного мозга, что помогает развитию способностей ребёнка и коррекции проблем в различных областях развития [4]. При этом КУ дают как немедленный, так и накапливающий эффект.

Список использованных источников

1. *Тихомирова, Л. Ф.* Здоровьесберегающая педагогика / Л. Ф. Тихомирова. — Ярославль : [б.и.], 2008.

2. *Деннисон, П. И.* Образовательная кинестетика для детей : базовое пособие по Образовательной Кинесиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста / П. И. Деннисон, Г. И. Деннисон. — М. : Восхождение, 1998.

3. *Смирнов, Н. К.* Психологические аспекты педагогической валеологии / Н. К. Смирнов // Здоровье и образование. — СПб. : [б. и.], 1994. — С. 32—33

4. *Сиротюк, Л. А.* Коррекция обучения и развития школьников / Л. А. Сиротюк. — М : Сфера, 2001.

Репозиторий БарГУ

УДК 376

В. И. Серафин
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Введение. Инклюзивное образование — это процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Говоря об инклюзивном образовании, мы рассматриваем включение детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в общий образовательный процесс. Дети с ОПФР различных категорий имеют особенности в овладении элементарными математическими представлениями. Так, структурно–функциональные нарушения органа зрения у детей создают ряд трудностей при формировании элементарных математических представлений: затруднительно узнавание, констатация формы, размера, цвета, фактуры, пространственных соотношений.

Основная часть. В исследованиях тифлологов убедительно показано, что целенаправленная коррекционно–педагогическая работа в состоянии преодолеть те функциональные недостатки в развитии детей, которые связаны со зрительным дефектом (Л. П. Григорьева, В. З. Денискина, М. И. Земцова, В. З. Кантор, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, Б. К. Тупоногов, В. А. Феоктистова). Специально организованная наглядность поможет детям сформировать адекватные представления об элементарной математике, создать основы мировоззренческих позиций, будет способствовать их социальной адаптации и реабилитации.

Для того чтобы построить занятие для детей с парциальным зрением и при этом использовать наглядные методы, нужно учитывать: тифлопедагогические требования к наглядным пособиям и иллюстративно-графическому материалу; разработки и внедрения оптимальных и специфических условий создания и отбора иллюстративно-графического материала, с учётом размеров, масштабности, цветонасыщенности и цветоконтрастности; организацию индивидуально-дифференцированной коррекционной работы с наглядным материалом с учётом структурно-функциональных нарушений органа зрения [1]. Комплексный и системный подход к организации коррекционной направленности наглядного метода обучения, а также необходимость учёта этого метода в организации занятий по математике будут способствовать эффективности усвоения материала по формировании элементарных математических представлений детей дошкольного возраста со зрительной недостаточностью и положительно решать вопросы компенсации дефекта. Требования к специфике занятия для детей с нарушениями зрения: коррекционная обусловленность структурного построения занятия; разработка специальных приёмов и коррекционная направленность методов обучения; подбор доступных средств обучения; индивидуализация и дифференциация обучения с учётом зрительных возможностей детей; целостность технологии коррекционного процесса.

Дошкольный возраст — это возраст образных форм сознания, и основными формами, которыми ребёнок овладевает в этом возрасте, являются образные средства, сенсорные эталоны, различные символы и знаки, носящие образный характер. И это развитие происходит в присущих дошкольникам видах деятельности: игре, изобразительной деятельности, конструировании. При нарушении зрения процесс познания детьми окружающего мира значительного осложняется. При составлении характеристики детей с отклонениями в развитии, можно сделать итог в том, что зрительное нарушение накладывает отпечаток на психологическое развитие ребёнка, так как зрительные нарушения осложняют формирование реальных представлений об окружающем мире и овладение предметно-практической деятельностью детей.

В исследованиях Л. И. Солнцевой раскрыто своеобразие развития и формирования конструктивной деятельности слепых. Также в исследовании показана компенсаторную роль речи, мышления, памяти. Положение Л. И. Солнцевой можно считать основополагающим при изучении развития конструктивной деятельности у детей с нарушением зрения. Указывается, что глухие и слабослышащие дети, не слыша окружающих звуков, хуже ориентируются в пространстве, не фиксируют внимания на отличительных свойствах предметов, позже начинают с ними действовать. Отсутствие полноценного обучения со взрослыми, трудности руководства предметными действиями дошкольников задерживают развитие восприятия м деятельности» [2].

Как показывают многочисленные исследования, сенсорное недоразвитие детей, у которых обнаружена зрительная патология, протекает на фоне снижения интеллектуальной активности, что приводит к выводу том, что незрячие дети испытывают значительные трудности в процессе обучения математике.

Заключение. Так как слабовидящие дошкольники проходят те же стадии своего развития, мы можем предположить, что дети с нормальным зрением испытывают те же самые трудности при овладении вычислительными операциями. Работники дошкольных учреждений, педагоги школ, а также педагоги специальных школ в сотрудничестве с тифлопедагогами пытали создавать приспособления, которые облегчат выполнение счетных операций для слепых детей. Использование метода моделирования с детьми дошкольного

© Серафин В. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

возраста у которых обнаружены особенности психического развития способен облегчить и ускорить процесс запоминания нового материала; применяя данный метод, дети учатся выделять главное.

Список цитируемых источников

1. *Ремезова, Л. А.* Дидактический материал по коррекционной работе в процессе обучения конструированию : (для детей с нарушением зрения) / Л. А. Ремезова // Учебно-методич. кабинет по образованию на ж/д транспорте. — МПС РФ. РИИПцентр, 1995. —34 с.
2. *Солнцева, Л. И.* Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — М. : Полиграф сервис, 2000. — 126 с.

УДК 376

И. Н. Цюпак,
кандидат педагогических наук
Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина

СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Введение. В данное время происходят существенные изменения в педагогической теории и практике. Содержание образования обогащается акцентом на ориентирование образовательных программ для детей в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями. В связи с этим одной из актуальных проблем педагогики является поиск путей качественной индивидуализации обучения и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья согласно образовательных потребностей, которые позволят обеспечить доступность получения образования детям с психофизическими недостатками. Отдельные аспекты (социальные, психологические, педагогические, юридические) проблемы инклюзии освещено в работах украинских научных работников О. Ильиной, А. Колупаевой, О. Мартиновой, С. Мироновой, О. Поляковой, Т. Самсоновой, О. Столяренко, В. Синевой, П. Таланчук, Н. Валяльщика, А. Шевцова. В украинском законодательстве термин *«дети с особыми образовательными потребностями»* используется в узком понимании инклюзивного образования и охватывает детей с нарушениями психофизического развития и детей с инвалидностью. Инклюзия (от *Inclusion* — включение) — процесс увеличения степени участия всех граждан в социальной жизни. Это политика и процесс, который даёт возможность всем детям принимать участие во всех программах. *Инклюзивное образование* — это система образовательных услуг, которая основывается на принципе обеспечения основного права детей на образование и право приобретать его по месту проживания, которое предусматривает обучение ребёнка с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения [1, с. 8].

Основная часть. В письме Министерства образования и науки Украины № 1/9-487 от 12 октября 2015 года представлены «Инструктивно методические рекомендации относительно организации деятельности инклюзивных групп в дошкольных учебных учреждениях», которое разработано с целью реализации Закона Украины «О дошкольном образовании», Положения о дошкольном учебном учреждении, Порядка комплектование инклюзивных групп в дошкольных учебных учреждениях и других нормативно правовых актов, которые регламентируют развитие инклюзивного образования. Особенностью организации инклюзивной группы в дошкольном учебном учреждении является обеспечение равного доступа к дошкольному образованию детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью. Учебно-воспитательный процесс осуществляется на основе применения личностно-ориентированных методов обучения с учётом индивидуальных особенностей наставительно-познавательной деятельности таких детей [2].

Именно поэтому с целью обеспечения равного доступа детей дошкольного возраста с особыми потребностями к качественному всестороннему развитию в обычных дошкольных учебных учреждениях, работники образования должны адаптировать учебные программы и планы, методы и формы обучения, использование существующих ресурсов и партнёрство с обществом к индивидуальным образовательным потребностям и разным стилям обучения детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивные образовательные учреждения должны обеспечить спектр необходимых услуг согласно разным образовательным потребностям таких детей.

По мнению И. Россихиной, главной проблемой педагогического и социологического дискурсов по вопросам инклюзии является неразличение или объединение понятий, связанных, во-первых, с использованием понятия инклюзии в метаязыках разных наук и социологической практики; во-вторых, с тем, что понятие инклюзии часто сводят к образовательным проблемам детей-инвалидов. На самом деле этот термин является ключевым для новой социальной и образовательной политики, которая предусматривает реформирование общества, где всячески будет поддерживаться многообразие (физическое, культурное, расовое и т. п.) участников социальных отношений и образовательного процесса [3, с. 18]. Инклюзивное образование является начальным этапом более широких форм интеграции населения с разными физическими, финансовыми и социальными возможностями в полноценную жизнь. «Цель инклюзивного образования состоит в ликвидации социальной изоляции, которая является следствием негативного отношения к многообразию с точки зрения расы, социального положения, этнического происхождения, религии, пола и способностей. Отправной точкой этого понятия являются убеждение, что образование — одно из принципиальных прав человека и основа для справедливого общества» — отмечает исследовательница И. Россихина

© Цюпак И. Н., 2018.

Репозиторий БарГУ

[3, с. 19]. То есть инклюзия и социальное исключение является продуктом деятельности и стереотипизации со стороны обычной, с точки зрения возможностей, части населения. В этом плане первоочередным заданием инклюзивного образования является самоопределения человека с особыми потребностями как полноценного члена общества, специфика когнитивных, социальных или физических нужд которого является всего лишь особым путём вхождения в общественную жизнь.

Важным вопросом является соотношение понятий «инклюзия» и «интеграция», которые часто используют в научном и практическом дискурсе как синонимы или противоположные категории. По мнению В. Ярской, термин «социальная инклюзия» определяется понятием демократического общества, где происходит включение индивида или группы индивидов в широкое общество с целью привлечения к культурному процессу или его отдельным акциям. [4, с. 11]. Вместе с тем, наиполнейшим определением интеграции является дефиниция штутгартских научных работников Г. Эндрувайта и Г. Троммсдорфа, которые опираются на структурно-функциональную концепцию Т. Парсонса [3, с. 20]. Философское понятие интеграции у Т. Парсонса имеет два определения: а) процесс адаптации системы к окружающей среде; б) уравновешивание системой составных элементов. То есть, если человек, который имеет любые ограничения, живёт и функционирует в среде, которая нивелируют эти ограничения, то он ощущает себя полноценным и полноправным. При этом социальная составляющая может максимально компенсировать физические недостатки личности за счёт усовершенствования системы общества, после чего человек с особыми потребностями будет ощущать себя обычным компонентом общественных отношений.

Итак, терминологически понятие «инклюзия» является узким, односторонним, имеет семантический оттенок «чужой», тогда как интеграция характеризует процесс в диаде «элемент—система», а потому является более естественным. И. Россихина по этому поводу подчёркивает, что инклюзия — процесс, который происходит с индивидами или социальными группами, а интеграция происходит в самом обществе: «Интеграция может быть следствием инклюзии, но не наоборот. И это означает, что социальная инклюзия является подчинённой относительно социальной интеграции и узким понятием» [3, с. 64]. Можно считать инклюзию и интеграцию взаимодополняющими факторами, при чём инклюзия является микрогрупповым явлением, а интеграция — макрогрупповым.

Рассмотрим становление инклюзивного образования в Украине: от интеграции до инклюзии. Последними десятилетиями в большинстве стран Западной, а теперь и Центральной Европы, происходят коренные изменения в законодательстве, понимании и обеспечении качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями. С признанием нашим государством в 1991 году Конвенции ООН «О правах ребёнка», усилилось внимание к качеству и доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями. Так, Конвенция ООН «О правах ребёнка» отмечает, что «…все дети имеют право на образование, и, как следствие этого, право на прогресс» [5]. В основных законах Украины об образовании встречаются такие термины как: «дети, которые нуждаются в коррекции физического и (или) умственного развития» и «лица, которые имеют недостатки в физическом или умственном развитии и не могут учиться в массовых учебных заведениях». Один из последних нормативных документов — приказ Министерства образования и науки Украины «О создании условий относительно обеспечения права на образование лиц с инвалидностью» — использует ряд терминов: «молодёжь с инвалидностью», «дети с тяжёлыми нарушениями развития», а также «дети с особыми образовательными потребностями» [6]. Указанные термины отображают медицинскую модель, которая рассматривает недостаток здоровья как характеристику лица, которая может быть вызвана болезнью, травмой или по состоянию здоровья и, соответственно, нуждается в медицинском или другого вмешательстве с целью «коррекции» соответствующей проблемы особы [1, с. 33]. Естественно, что реакцией общества в контексте медицинской модели является обеспечения лечения, реабилитации и социальной помощи — такой, как специальное образование и пенсия. Другими словами — ставится целью сделать жизнь человека с особыми потребностями в определённой мере «нормальной» путём обеспечения ей, в частности, экономических и образовательных возможностей.

Общее название «дети с особыми образовательными потребностями» касается всех детей, чьи образовательные потребности выходят за пределы общепринятой нормы. Она охватывает детей с особенностями психофизического нарушения, одарённых детей и детей из социально уязвимых групп (например, воспитанников детских домов) [7, с. 19]. Самой большой группой, которая входит в понятие «дети с особыми образовательными потребностями» является дети с особенностями (нарушениями) психофизического развития, они имеют отклонения от нормального физического или психического развития, обусловленные врождёнными или приобретёнными нарушениями [8, с. 129]. В зависимости от типа нарушения выделяют такие категории детей: с нарушениями слуха (глухие, оглохшие, со сниженным слухом); с нарушениями зрения (слепые, ослепшие, со сниженным зрением); с нарушениями интеллекта (умственно отсталые, с задержкой психического развития); с речевыми нарушениями; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; со сложной структурой нарушений (умственно отсталые, слепые или глухие; слепоглухонемые); с эмоционально-волевыми нарушениями и нарушениями аутистического спектра [7, с. 19]. Обучение и воспитание детей с нарушениями психофизического развития осуществляется с учётом особенностей их развития, использованием специфических мер и организационных форм учебной работы, в зависимости от характера нарушения [9].

Заключение. Таким образом, основой для успешной интеграции ребёнка в общество является не только взаимодействие специалистов и родителей ребёнка с нарушениями психофизического развития, их критичность, гуманизм, профессионализм и ответственность во всей системе отношений с ребёнком, а и заботливое отношение к ребёнку, проявления ласки, тепла, понимания, чувство эмпатии и альтруизма не только со стороны взрослых, но

Репозиторий ВарГУ

и со стороны здоровых сверстников. Концепция инклюзивного образования отображает одну из главных демократических идей — все дети являются ценными и активными членами общества. Обучение в инклюзивных образовательных учреждениях является полезным как для детей с особыми образовательными потребностями, так и для других детей, членов семей и общества в целом.

Список цитируемых источников

1. *Колупаєва, А. А.* Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. — К. : АТОПОЛ, 2011. — 274 с.
2. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» № 1/9—487 від 12.10.15 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/doshkilna—osvita/48151/. — Дата доступу:12.12.2017.
3. *Россихина, И. Г.* Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : дисс. … канд. соц. наук. / 22.00.04 — социальная структура, социальные институты и процессы / И. Г. Россихина. — Ростов н/Д : [б.и.], 2010 — 174 с.
4. *Ярская, В. Н.* Инклюзия — новый код социального равенства / Ярская В. Н. // Образование для всех : политика и практика инклюзии : сб.науч. статей и науч.-метод. материалов. — Саратов : Научная книга, 2008. — С. 68—78.
5. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/ laws/show/ 995_021/print1487670738896675. — Дата доступу:12.12.2017.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» 02.12.2005р. № 691 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://info.rehab.org.ua/russian/zakonodavstvo/nakazu/stvorennia_umov/. — Дата доступу:12.12.2017.
7. *Олійникова, Н. Д.* Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми із особливими потребами : посібник для практичних психологів, соціальних педагогів, педагогів, батьків. / Н. Д. Олійникова, Л. О. Дудченко, С. В. Кудлай. — Первомайськ : [б.в.], 2011.— 136с.
8. *Стреж, Л.* Психологічний супро від дітей з ОПР у дошкільному навчальному закладі / Л. Стреж // Інклюзивна освіта : стан та перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції ВФ «Крок за кроком» — К. : ФО-П., 2007. — С. 128—130.
9. Інклюзивна освіта: основні положення [Електронний ресурс] / Інклюзивна освіта / Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів.— Режим доступу: http://www.voipopp.vn.ua/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=62&Itemid=89. — Дата доступу:12.12.2017.

УДК: 371.13:376

В. М. Шевченко,
кандидат педагогических наук
Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, лаборатория сурдопедагогики, Киев, Украина

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Введение. В условиях современного развития специального образования в Украине активизируется поиск способов и средств совершенствования профессиональной подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Количество таких детей в последнее время постоянно увеличивается. В данной ситуации использование реабилитационных и коррекционных технологий становится необходимым условием деятельности и в общеобразовательных учебных заведениях, в том числе дошкольных. Традиционной общепедагогической подготовки специалистов в вузах для эффективной работы с детьми, имеющими различные нарушения в развитии, конечно, недостаточно. На современном этапе нужны специально подготовленные воспитатели для работы в условиях инклюзивного обучения [1, с. 54—55].

Проблеме подготовки современного педагога к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, посвящён ряд исследований отечественных и зарубежных учёных, в частности М. Алексеевой, С. Алехиной, В. Бондаря, М. Гордона, Л. Гречко, В. Зарецкого, В. Засенко, А. Колупаевой, Н. Назаровой, Н. Поповой, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синева, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Тищенко, Е. Хохлина, А. Шевцова.

Целью статьи есть определение приоритетных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих воспитателей ДОУ к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Основная часть. Инклюзивное образование в Украине, как педагогическая инновация, переживает сложный путь своего становления. Одним из основных факторов внедрения инклюзивного обучения является подготовка педагогических кадров. Программа подготовки педагогических кадров включает в себя ориентацию на обеспечение позитивного общения и обучения детей с физическими и умственными недостатками [2, с. 141]. Кроме этого, требуется соответствующая переподготовка педагогических кадров.

Воспитатель является важнейшим звеном в организации учебно-воспитательного процесса. Это должны быть педагоги, которые принимают новую систему ценностей, творчески реализуют новые технологии обучения, способны решать проблему социализации детей с особыми образовательными потребностями (далее — с ООП) и владеющих методами и методиками психолого-педагогической диагностики. Они стабильно стремятся к высоким результатам в своей профессиональной деятельности, знают специфику образовательных программ, владеют методиками и технологиями обучения детей с особыми образовательными потребностями, эффективно взаимодействуют с родителями и окружающим социумом [1, с. 55].

На сегодня у большинства педагогов отсутствует специальная психолого-педагогическая подготовка,

© Шевченко В. Н., 2018.

Репозиторий БарГУ

мотивация к работе с данной категорией детей, присутствует страх, отчаяние, желание избежать такой работы. К современным проблемам также относятся: профессиональная неподготовленность педагогических кадров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, в общеобразовательной школе, архитектурная неприспособленность учреждений, недостаточная разработка нормативно-правовой базы, ненадлежащее дополнительное финансирование инклюзивных учреждений, низкий уровень методического обеспечения, негативное отношение родителей детей с нормативным развитием в инклюзивном заведении. Важным фактором, который задерживает развитие этого вида образования, является недостаточная проработка отечественного и зарубежного опыта педагогической работы с детьми, имеющими особенности психофизического развития. Именно этот фактор играет важную роль в развитии инклюзии.

Изменение структуры специального образования и увеличения количества детей дошкольного возраста с проблемами в развитии, «привлечённых» в инклюзивные ДОУ, требует от педагогических вузов пересмотра и совершенствования качественной составляющей учебного процесса, важным звеном которой является повышение профессиональной компетентности преподавателей.

На сегодня предполагается овладение педагогами основными методами обучения и коррекции развития детей с нарушениями психофизического развития; возникает насущная необходимость во введении дополнительных учебных курсов. В то же время, в учреждениях последипломного педагогического образования необходимо дальнейшее содержательное совершенствование содержания курсов и спецкурсов повышения квалификации. При этом с целью обеспечения равного доступа к качественному образованию, инклюзивные образовательные учреждения должны адаптировать свои программы и планы, методы и формы обучения, использовать имеющиеся существующие ресурсы для удовлетворения индивидуальных потребностей детей [3, с. 196—198]. Поэтому одним из важных направлений современной подготовки будущих воспитателей считаем их подготовку к участию в программах инклюзивного обучения, предоставление им знаний по специальной педагогике и психологии, обеспечение инструментарием и моделями альтернативного обучения для создания собственных индивидуальных коррекционно-педагогических программ для детей с ООП [1, с. 55].

Подготовка специалистов дошкольного профиля в современных вузах Украины, по нашему мнению, может иметь следующую вариативность: 1) подготовка к получению основной специальности по направлению «Дошкольное образование», с дополнением циклов специальными дисциплинами и спецкурсами; 2) подготовка к получению новой специальности по направлению «специальное дошкольное образование», программу которой необходимо разработать и лицензировать; 3) подготовка к получению дополнительной квалификации по специальностям «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика»; 4) подготовка к реализации программ специализаций при получении одной из вышеупомянутых специальностей.

Готовность педагога к работе с детьми с ООП рассматривается сквозь два показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Структура профессиональной готовности имеет следующие составляющие: информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных различий ребёнка; готовность педагогов моделировать занятие и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [1, с. 54—55].

Для совершенствования подготовки студентов направления «Дошкольное образование» выделяем следующие компоненты: теоретико-методический, практический, личностный.

Теоретико-методическая подготовка к работе с детьми с ООП включает в себя: базу знаний с психофизиологических особенностей таких детей, в том числе связанных со спецификой конкретного расстройства (синдром Дауна, расстройства аутистического спектра, глухота, слепота и т.п.), знания об особенностях их учебной деятельности и методик работы с ними.

Практическая готовность включает: владение методиками работы с детьми с ООП; понимание собственных личностных и профессиональных ограничений, владение информацией о специалистах и службах, которые осуществляют общее, специальное медицинское и социально-психологическое сопровождение таких детей (Монтессори-терапия, психологическая диагностика и коррекция и т.п.).

Личностная готовность включает толерантное отношение, позитивный настрой, адекватное восприятие детей с особенностями психофизического развития, осознания собственных амбивалентных чувств и умение с ними обращаться, готовность к налаживанию социального взаимодействия воспитанников с различными уровнями здоровья и развития, умение сотрудничать с родителями.

В структуре психологической готовности выделяют: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие—отторжение) готовность привлекать детей с различными типами нарушений к деятельности; удовлетворённость собственной педагогической деятельностью [4, с. 86]. Как дополнительная составляющая готовности воспитателя работать с такими детьми выделяется работа с семьёй ребёнка с особыми потребностями. Такая работа включает развитие толерантного отношения к такому ребёнку других детей и взрослых. Одним из действенных вариантов в работе с ребёнком с особыми потребностями и его окружением можно считать программу «Ребёнок—ребёнку» (автор Дэвид Морли). Эта программа включает шесть инструкций в отношении детей с физическими и психическими недостатками и объясняет, как ориентироваться в различных видах нарушений, даёт понимание особенностей таких детей, их сильных и слабых сторон [1, с. 56—57].

Репозиторий БГПУ

Заключение. В подготовке специалистов для инклюзивных дошкольных учебных заведений должна быть учтена сложность задач, стоящих перед ними в профессиональной деятельности: обеспечение каждому ребёнку доступности обучения, альтернативность форм и учреждений образования, получения в дальнейшем желаемого образовательного уровня. И в то же время, главным остаётся предоставление необходимой коррекционно реабилитационной помощи, психолого-педагогическое сопровождение и внедрение эффективных инновационных технологий развития и обучения.

Список цитируемых источников

1. *Кирста, Н.* Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами / Н. Кирста // Освітній простір України. — 2015. — № 6. — С. 54—57.
2. *Овод Ю. В.* Особливості організації навчального процесу та підготовка педагогічних кадрів для роботи в закладах інклюзивного навчання / Ю. В. Овод // Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (24—25 квітня 2017 року). — Кам'янець-Подільський. — 2017. — С. 141.
3. *Прядко, Л. О.* Підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу / Л. О. Прядко // Спеціальна освіта : стан та перспективи : матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції (17—18 травня 2017 року). — Харків. — 2017. — С. 196—198.
4. *Алехина, С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. —С. 86.

УДК: 371.13:376

Ю. В. Шевченко

Дошкольное учреждение образования «Ясли-сад комбинированного типа «Весёлка»», г. Обухов, Украина

ДОШКОЛЬНОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Введение. Каждый человек в стране, независимо от его состояния здоровья, наличия физического или интеллектуального нарушения, имеет право на получение качественного образования, которое не отличается от образования здоровых людей. Данные Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют о том, что только 20% новорождённых условно считается здоровыми, а остальные дети страдают нарушениями психофизического развития или находятся в предболезненном состоянии. Поэтому на современном этапе развития образования признание прав такого ребёнка, его интересов, потребностей, оказание помощи в процессе социализации и выбора профессиональной деятельности является очень важным. Именно поэтому важное значение имеет инклюзивное обучение, которое предусматривает совместное обучение детей с нарушениями развития с их здоровыми сверстниками [1].

Инклюзия (от *Inclusion* включение) — это процесс увеличения степени участия всех граждан в социальной жизни. В основе инклюзивного образования лежит идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, и при этом создаёт специальные образовательные условия для детей с особыми потребностями. Поэтому инклюзивный подход — это создание равных условий, при которых все участники образовательного процесса имеют одинаковый доступ к образованию. Это касается и детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП), которые находятся в дошкольных учебных учреждениях. Общение со здоровыми сверстниками улучшает их всестороннее развитие: когнитивное, моторное, речевое, социальное и эмоциональное [2, с. 59].

Основная часть. Инклюзивное образование в Украине довольно молодое и насчитывает 5 лет активного внедрения, поэтому требует взвешенного подхода во всём со стороны государственных органов власти, общественности, принятия решения. Это связано с тем, что инклюзивные процессы детей с особенными потребностями в странах постсоветского пространства имеют свою специфику, поскольку в них прочна система традиционного специального образования. Именно поэтому такие страны, в том числе и Украина, развиваются в условиях особого социокультурного статуса, учитывая позитивные достижения дифференцированного обучения.

Инклюзивное образование в Украине привлекает к себе большое внимание. Его исследованием и проблемами занимаются многие учёные: В. Бондарь, М. Гордон, В. Зарецкий, В. Засенко, А. Колупаева, Н. Назарова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синев, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Тищенко, Е. Хохлина, А. Шевцов.

В Украине создана законодательная база инклюзивного образования. Она обеспечивается такими нормативными документами, как: «Об утверждении Порядка комплектования инклюзивных групп в дошкольных учебных заведениях» (совместный приказ Министерства образования и науки Украины и Министерства здравоохранения от 06.02.2015 №104/52), «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования» (приказ МОН № 912 от 01.10.2010), «Об утверждении Порядка организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях» (акт Кабинета Министров Украины от 15 августа 2011 года № 872), «О внесении изменений в постановления Кабинета Министров Украины от 14 апреля 1997 года № 346 и от 14 июня 2000 года № 963» (введение должности ассистента учителя общеобразовательного учебного заведения с инклюзивным и интегрированным обучением), «Об организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях» (Письмо Министерства образования и науки Украины от 18 мая

© Шевченко Ю. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

2012 года № 1/9–384 и 08.08.2013 № 1/9–539, «Об определении задач работников психологической службы системы образования в условиях инклюзивного обучения» (Письмо Министерства образования и науки Украины от 02.01.2013 № 1/9–1), «О получении документа об образовании учащимися с особыми потребностями общеобразовательных учебных заведениях» (Письмо Министерства образования и науки Украины от 02 апреля 2012 года № 1/9–245). Согласно Концепции инклюзивного образования, основными путями развития образования в Украине являются: «усовершенствования нормативно-правовой базы; создание условий для беспрепятственного доступа в учебные заведения, начиная с дошкольных; сохранение единого образовательного пространства; приведения системы образовательной работы в соответствии с потребностями ребёнка, семьи; соответствующая подготовка педагогических кадров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями» [5, с. 128].

Важно подчеркнуть, что развитие инклюзии как одной из ведущих тенденций современного этапа реформирования системы образования в Украине не означает свертывания существующей системы специального образования на дифференцированной основе. Эффективное внедрение инклюзивного образования возможно только в условиях существования двух параллельных систем и постоянного их совершенствования. Поэтому важна продуманная и взвешенная государственная политика. Она базируется на оптимизации процесса интегрирования детей с ООП в общеобразовательное пространство и учитывает научно-методические подходы внедрения инклюзивного образования, а именно:

– необходима разработка и улучшение нормативно-правовой базы для дошкольных учреждений, закрепляющей правовые основы получения образования в различных формах детям с нарушениями развития;

– инклюзивное обучение дошкольников с различными нарушениями должно происходить при участии разных специалистов (ассистент воспитателя, психолог, медицинский работник, социальный работник, помощник воспитателя) при обязательном условии проведения коррекционно-развивающих занятий;

– качество инклюзивного обучения существенно повысится при условии ранней квалифицированной диагностики и оценки развития ребёнка, а также при оказании консультативно-информационной поддержки педагогам, администрации общеобразовательного учреждения и родителям таких детей;

– для инклюзивного образования очень важным является применение мультидисциплинарного подхода при организации психолого-педагогического сопровождения детей, привлечение местных общественных организаций к решению вопросов интеграции каждого ребёнка в общество;

– необходима разработка методического обеспечения для инклюзивного дошкольного образования (специальных программ, методических рекомендаций, учебников и дидактических средств, учитывая требования личностно-деятельностного подхода в образовании детей с нарушениями психофизического развития;

– инклюзивное обучение не возможно без подготовленных специалистов, а может происходить только при условии специальной подготовки и переподготовки кадров. Такая подготовка предусматривает овладение педагогами дошкольных учреждений основными понятиями, методами и методиками современного дифференцированного обучения, особенностями детей с психофизическими нарушениями;

– внедрение инклюзивного обучения детей с ООП во все учебные заведения страны предусматривает активное привлечение родителей к учебно-воспитательному и коррекционному процессу на партнерских началах, сотрудничество с родителями детей без нарушений и поддержку инициатив общественных и родительских организаций [3, с. 11].

Инклюзивное образование в Украине имеет небольшую историю, но уже очевиден ряд преимуществ. Вместе с тем, ещё есть недостатки системы специального образования, которые мешают интеграции детей дошкольного возраста с особыми потребностями в общий образовательный процесс, а именно:

– несовершенство законодательной базы в области инклюзивного образования, что приводит к замедлению или отсутствию механизмов развития, обеспечения и её финансирования;

– недостаточное материально-техническое и кадровое обеспечение дошкольных учебных заведений (отсутствие специально разработанных учебных методик и программ, практически полное отсутствие специально подготовленных специалистов);

– архитектурная неприспособленность дошкольных учебных заведений для беспрепятственного доступа к ним детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата;

– неподготовленность и не восприятие детьми без нарушений и педагогами совместного обучения с детьми с психофизическими нарушениями [4, с. 122].

Существуют и другие проблемы. Например, негативное отношение родителей здоровых детей к тому, что их дошкольники должны учиться с детьми с нарушениями. Такие родители считают, что ориентация на детей с различными нарушениями задерживает развитие других детей. Реализация индивидуального учебного плана, разработанного в соответствии с потребностями таких детей, должна происходить в условиях обычного учебно-воспитательного процесса, не останавливая и не тормозя продвижение обучения других детей.

Заключение. Таким образом, готовность дошкольных учебных заведений Украины к обучению детей с особыми образовательными потребностями находится на стадии развития. Это связано, прежде всего, с недостаточной информационно-просветительной работой, неосведомленностью населения, педагогических работников и родителей относительно сути инклюзивного образования, её преимущества для всех детей. Многие не осознают, что значимость инклюзивного образования состоит в том, что дети с особыми потребностями привыкают жить в среде здоровых сверстников, принимают участие в жизни дошкольного учебного заведения,

Репозиторий БГПУ

таким образом, привыкая к жизни в социуме. Дети без нарушений привыкают толерантно воспринимать своих сверстников с особыми потребностями и относиться к ним как к обычным детям.

Список цитируемых источников

1. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Програма «Інклюзивна освіта» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ussf.kiev.ua. — Дата доступа: 18.12.2017.
2. Права детей с особами образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию / под ред. Н. Софий. —– К. : [б. и.], 2006. — С. 59.
3. *Синьов, В.* Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. — 2004. — № 2. — С. 11.
4. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід) : матеріали Міжнарод. конф. / за ред. В. І. Бондаря, Р. Петришина. — К. : Наук. світ, 2004. — С. 122.
5. *Софій, Н. З.* Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій [та ін.]. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. — К. : [б. и.], 2007. — С. 128.

Репозиторий БарГУ

5

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Репозиторий БарГУ

УДК 796.412

С. С. Авдей
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 83 г. Гродно», Гродно

РИТМИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО, ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Введение. Жизнь — это система движений. Учёные считают движения врождённой, жизненно необходимой потребностью ребёнка. Полное удовлетворение потребности в движении особенно важно в детстве, когда формируются все основные системы и функции организма. Движение — это предупреждение разного рода заболеваний и эффективнейшее лечебное средство. Чем разнообразнее движения, тем большая информация поступает в мозг, тем интенсивнее интеллектуальное развитие. Все процессы внутреннего мира ребёнка (удовольствие, удивление, сосредоточение, творческий поиск) можно выразить движением. Развитость движений — один из показателей правильного нервно-психического развития. Культура движения и культура здоровья два взаимосвязанных компонента в жизни ребёнка. Современные программы предлагают использование на физкультурных занятиях и в повседневной жизни разнообразных физических упражнений, которые воспитывают у детей интерес к двигательной деятельности [2].

В настоящее время ритмическая гимнастика получила широкое распространение во всем мире. Она бурно вошла в нашу жизнь, увлекла людей разных возрастов. Актуальность ритмической гимнастики обусловлена тем, что она общедоступна, высокоэффективна и эмоциональна. Обширное распространение ритмической гимнастики, а также её огромное влияние на физическое развитие человека привело к тому, что она стала использоваться в работе с детьми в учреждениях образования. Ритмическая гимнастика своими корнями уходит далеко в историю. В Китае, в Индии, за 4 тысячи лет до нашей эры, ритмические упражнения применялись в лечебных целях. Платон утверждал, что чувство порядка приходит к человеку извне и поучает этому порядку гимнастика. Философ утверждал, что наиболее целесообразным и прекрасным средством для достижения этой цели является танец. Во второй половине XIX века французский физиолог и педагог Ж. Демени создал своеобразную систему гимнастических упражнений, основанную на ведущем значении ритма и гармонии движений. Цель достигалась ритмичным напряжением и расслаблением мышц. Автор считал, что непрерывные движения менее утомительны, поэтому нужно менять упражнения без остановки. Так было положено начало принципу поточности движений. Первый опыт знаний ритмической гимнастики в СССР относится к 20-м годам. Возникали студии пластики, свободного танца, ритмики и тому подобное. Так, Л. Н. Алексеева, создала систему гармоничной гимнастики. Её первая студия так и называлась «Студия гармонической гимнастики и танца». Главное в Алексеевской гимнастике — это подбор упражнений, гармонически развивающих тело, естественность движения, особая обработка гимнастического материала. В 1998 году вышла оздоровительно-развивающая программа по танцевально-игровой гимнастике для дошкольных учреждений СА-ФИ-ДАНСЕ. Авторами этой программы являются Ж. Е. Фирилева, Е. Г. Сайкина. Цель их работы — всестороннее гармоничное развитие детей дошкольного возраста [5].

Современная ритмическая гимнастика не возникла вдруг, а объединила в себе все элементы ранее существовавших систем физического воспитания. Большой вклад в развитие ритмической гимнастики в дошкольных учреждениях внесла Л. В. Карманова [1]. Она разработала рекомендации к проведению ритмической гимнастики, где сформулированы требования к ритмической гимнастике, особенности методики проведения с детьми. Цель таких занятий: создавать положительный психологический настрой, повышать эмоциональный уровень, способствовать развитию мышления, воображения; развивать творческие способности ребёнка; укреплять здоровье. Исходя из цели занятий, ритмическая гимнастика решает и ряд задач: укрепляет опорно-двигательный аппарат, дыхательную и сердечно-сосудистую системы, способствует формированию правильной осанки, развивает координационные способности, пластичность, умения красиво танцевать, ориентироваться в пространстве, ловкость, выносливость, способствует развитию музыкальности, чувства ритма. У детей воспитываются дисциплинированность, умение работать в коллективе, дружеская взаимопомощь, а так же некоторые черты характера: инициативность, активность, любознательность. Одновременно дети осваивают основные навыки гигиены: порядочность, опрятность, аккуратность.

Основная часть. Чтобы решать поставленные задачи по ритмической гимнастике и реализовать главную цель, добиться желаемых результатов, необходимо создавать благоприятные условия и соблюдать ряд педагогических требований. Во-первых, в зале должна быть хорошая вентиляция с температурой 15,5—20,0^{o}С и покрытие, способное эффективно амортизировать удары стоп при приземлении и компенсировать нежелательные развороты ног вовнутрь и наружу. Во-вторых, необходимо наличие зеркал, чтобы дети могли контролировать свою технику во время исполнения упражнений и достаточно пространства для каждого занимающегося, чтобы не препятствовать свободе движений. В-третьих, необходимо наличие записей музыкальных произведений различных жанров. Так же, подбирая упражнения к комплексу ритмической гимнастики, необходимо стараться избегать движений, связанных с переразгибом в суставах; не повторять движения более четырёх раз с одной ноги, то есть менять ногу через каждые четыре повторения; избегать резких движений конечностей; быть внимательным при использовании боковых перемещений со скрестными шагами; избегать наклонов вперед,

© Авдей С. С., 2018.

Репозиторий ВГПУ

особенно движений, комбинирующих наклон вперед с поворотом корпуса; никогда не допускать растягивание мышц при выполнении упражнений; избегать таких упражнений, при которых дети должны длительное время стоять на носках; избегать резких изменений направления движения.

Структура ритмической гимнастики строится с учётом заинтересованности детей в целенаправленно двигательной деятельности. Для этого используется частая смена движений с разной физической нагрузкой, разным темпом, под музыку разного характера, с чередованием развлекающих движений с движениями, требующими физического и умственного напряжения. При проведении ритмической гимнастики необходимо соблюдать следующие *правила:* начинать с разогрева организма и заканчивать восстановлением дыхания и расслаблением мышечного тонуса; большую нагрузку чередовать с отдыхом и расслаблением; принимать активное участие для эмоционального подъёма у детей. Вся ритмическая гимнастика строится на следующих *принципах:* доступности, постепенности, повторяемости, систематичности, активности взрослого и детей в двигательной деятельности. Упражнения по своей структуре просты и доступны детям. Ритмическая гимнастика включает в себя: строевые, общеразвивающие, силовые и акробатические упражнения, основные движения (ходьба, бег, прыжки), элементы художественной гимнастики, элементы танца. Все движения в ритмической гимнастике условно *делятся на* упражнения для рук и плечевого пояса, упражнения для мышц шеи и туловища, упражнения для мышц ног и всего тела. Каждый комплекс ритмической гимнастики состоит из трех частей: подготовительной; основной; заключительной. Подготовительная часть обеспечивает разогревание организма, подготовку его к плавной физической нагрузке. Упражнения этой части выполняются с небольшой амплитудой. Сюда включаются движения для формирования правильной осанки и несложные упражнения для разных групп мышц, танцевальные шаги. В основной части предусмотрены интенсивные упражнения для всех частей тела: мышц шеи, рук, плечевого пояса, туловища и ног. Основная часть направлена на развитие физических качеств: силы, гибкости, выносливости. Упражнения выполняются из положений сидя и лежа на полу. В заключительной части проводятся упражнения на дыхание, расслабление, выполняемые в медленном темпе, направленные на восстановление организма детей.

Комплекс ритмической гимнастики рассчитан на 10—15 минут и складывается из 14—16 упражнений. Эти упражнения очень просты и строятся по принципу «от простого к сложному». Начинать разучивать комплекс необходимо с 1—2, а затем 3—4 упражнений, причём без музыкального сопровождения. Сначала упражнения разучиваются под счёт, хлопки, слова педагога. А затем выполняются одновременно с музыкой и со словами, задающими темп и направление движения («влево», «вправо», «прямо»). Когда комплекс разучен по частям, он объединяется и проводится под музыку. Музыка является важным элементом ритмической гимнастики. Она не только создаёт радостное настроение и активизирует движения. Доказано, что музыка способна оказать положительное стимулирующее воздействие на центральную нервную систему: частота сердечных сокращений и дыхания возрастает уже при прослушивании ритмической музыки, которая нравится детям. Темп музыкального произведения во многом диктует интенсивность выполнения упражнений ритмической гимнастики. Музыка задаёт не только ритм, но и темп движения, и, как следствие, физическую нагрузку. [3; 4]. Большинство упражнений в ритмической гимнастике носят игровой характер, имеют конкретный образ. Это помогает детям более четко выполнять и координировать движения. Помогают созданию образа атрибуты в руках детей. К атрибутам относятся: ленты, цветы, мячи, обручи, гимнастические палки, флажки. Главное требование — это эстетический вид и безопасность в использовании. Во время гимнастики необходимо всё время напоминать детям об осанке и дыхании. На разучивание одного комплекса ритмической гимнастики отводится примерно две недели, а затем он может использоваться на утренней гимнастике, как часть физкультурного занятия, как показательные выступления на спортивных праздниках и развлечениях, а также в театральных постановках как финальные сцены.

Заключение. Ритмическая гимнастика — это прекрасное средство физического, интеллектуального, эстетического воспитания детей. Ритмические движения, ритмизованная речь помогают ребёнку научиться владеть своим телом, координировать движения, согласовывать их с движениями других детей, учат ориентироваться в пространстве, развивают глазомер, равновесие, укрепляют основные системы организма, развивают физические качества.

Список цитируемых источников

1. *Карманова, Л. В.* Элементы ритмической гимнастики в детском саду / Л. В. Карманова, Г. П. Гончаренко // Нар. асвета, 1987.
2. *Иванова, О. А.* Утренняя гимнастика под музыку / О. А. Иванова, И. Н. Шарабарова. — М. : [б.и.], 1988.
3. *Раевская, Е. Г.* Музыкально-двигательные упражнения в детском саду / Е. Г. Раевская. — М. : [б.и.], 1989.
4. *Ротерс, Т. Т.* Музыкально-ритмическое воспитание и художественная гимнастика / Т. Т. Ротерс. — М. [б.и.], 1989.
5. *Фирилёва, Ж. Е.* СА-ФИ-ДАНСЕ: танцевально-игровая гимнастика для детей / Ж. Е. Фирилёва, Е. Г. Сайкина. — СПб. : [б.и.], 2001.

Репозиторий БГПУ

УДК 378

А. О. Бутько
Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад», аг. Жемчужный, Барановичский р-н

СТЕП-АЭРОБИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Аэробика — это система физических упражнений, энергообеспечение которых осуществляется за счёт использования кислорода. Для достижения положительного эффекта продолжительность выполнения аэробных упражнений должна быть не менее 20—30 минут. Для того чтобы сделать их ещё более интересными и насыщенными, используются индивидуальные снаряды — степы — это небольшая ступенька, приподнятая платформа, название которой произошло от английского слова «step». Цель степ-аэробики — сформировать гармонично развитое тело, прямую осанку и выработать выразительные, плавные, точные движения. Задачи — укрепление нервной, дыхательной, мышечной, сердечно-сосудистой систем [2].

Основная часть. Основным тренажёром для занятий степ-аэробикой является шаговая платформа. Упражнения, которые выполняются на данном тренажёре, нетрудны, даже для детей дошкольного возраста и все основаны на шагах, но это не просто шаги, это целая система специально разработанных упражнений, затрагивающих различные группы мышц.Для организации занятий для детей необходимы специально изготовленные степы высотой не более 10 см, шириной — 28 см, длиной — 68 см, лёгкий, устойчивый и с нескользящей поверхностью.

Занятия степ-аэробикой доставляют детям большую радость и желание заниматься физическими упражнениями. Эти занятия обязательно сопровождаются бодрой, ритмичной музыкой, которая создаёт у детей хорошее настроение. При подборе музыкального сопровождения руководитель по физическому воспитанию должен руководствоваться наличием в композиции чёткого ударного ритма, темпа и продолжительности. Степ-аэробикой можно заниматься с детьми дошкольного возраста в различных вариантах: в форме отдельного дополнительного занятия, не исключая программные; как часть занятия; в форме утренней гимнастики, что способствует более быстрому приведению организма в рабочее состояние, поддержанию высокого уровня работоспособности в течение дня, совершенствованию координации нервно-мышечного аппарата, деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем; в форме показательных выступлений детей на музыкальных и спортивных праздниках.

При распределении упражнений необходимо правильно дозировать физическую нагрузку, то есть частота сердечных сокращений (ЧСС) не должна превышать допустимых норм для детей данного возраста.

С детьми 5—7 лет степ-аэробику можно применять без подводящих упражнений. Автор включает степ-аэробику в разные части занятий. Чтобы сохранить плотность занятия целесообразней применять степ-аэробику в любой части занятия, но не более 5—10 минут. Расстановка степ-платформ на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста может быть любой: уступами, в шахматном порядке, по кругу, квадратом, степ-платформы могут стоять вплотную или с промежутками.

Дети младшего дошкольного возраста положительно воспринимают занятия по степ-аэробике. Подводящие упражнения для проведения степ-аэробики с детьми возраста 3—4 лет — это разучивание простейших шагов и комбинаций, используемых в степ аэробике на ограниченном пространстве (разметка на полу). Так же стоит выделить цветом место, где должна располагаться стопа, если упражнения включают в себя попеременно шаги то с правой, то с левой ноги — надо отметить цветом, где должна размещаться правая, а где левая нога (например, для правой ноги — синий цвет, для левой ноги — красный цвет).

Примерный комплекс базовых упражнений для степ-аэробики.

Упражнение 1. Приставной шаг, выполняемый на полу без степ-платформы. Легко сгибая ноги в коленях, выполняются пружинистые шаги из стороны в сторону, приставляя одну ногу к другой. Увеличьте темп шага в два раза. Затем снова снизьте темп и начните выполнять приставные шаги, не отрывая ног от пола — скользя по нему. Руки должны активно работать — они опущены вдоль тела, а при каждом шаге выпрямляем их перед собой. Упражнение выполняется в течение 3—5 минут [1].

Упражнение 2. Шаги «захлест» выполняются также без степа. В основе или пружинистые или скользящие шаги на ваш вкус или их чередование. Делается два приставных шага, а на третий — пятку подтягивайте вверх [1].

Упражнение 3. Похоже на предыдущее, за двумя приставными шагами следует приведение колена к грудной клетке. Приставные шаги могут быть пружинистыми или скользящими. Это зависит от выбора музыки. Это упражнение также готовит мышцы бёдер к дальнейшему выполнению высоких нагрузок [1].

Упражнение 4. В основе упражнения лежит простой шаг. Выполняем два шага (по одному каждой ногой), делаем большой шаг в сторону, в этой позиции выполняется четыре основных шага, и снова боковой шаг другой ногой. В течение упражнения шаг в сторону меняем на прыжок вправо или влево. Время выполнения упражнения увеличивайте с 5 до 10 минут [1].

Упражнение 5. Это основной шаг на степ-платформе, имитация ходьбы по лестнице. Делаем шаг на платформу правой ногой, приставляем к ней левую, затем спускаемся со степа, вначале правой, а затем левой ногой. Через 3—5 минуты ногу можно сменить. Необходимо добиться максимальной естественности, выполняя

© Бутько А. О., 2018.

Репозиторий БарГУ

основной шаг, корпус не стоит наклонять назад, а колени выгибать. Упражнение делать в максимально возможном темпе [1].

Упражнение 6. Сделайте шаг правой ногой, приставьте к ней на носок левую ногу, и сразу же верните её на пол, вслед за ней спустите правую ногу. Выполнив упражнение в течение 3—5 минут, смените ногу. Во время движений следите, чтобы пятка не свисала со степа, а таз не перекашивался [1].

Упражнение 7. Делаем шаг правой ногой на степ, левую, сгибая в колене, необходимо подтянуть к животу. Нога должна быть направлена прямо, колено не стоит выворачивать наружу. Меняем ногу [1].

Упражнение 8. Правой ногой делаем шаг на степ, а левую ногу отводим назад, напряжены ягодичные мышцы. Затем — движения с другой ноги. Укрепляются ягодичные мышцы и задняя поверхность бёдер [1].

Упражнение 9. Правой ногой делаем шаг на степ, левую выбрасываем перед собой, как будто выполняем удар. После цикла упражнений необходимо сменить ногу [1].

Упражнение 10. Шагаем на степ правой ногой, а левую сгибаем в коленном суставе, пятку подтягивая к ягодице. Движения довольно энергичные, без пауз, замираний. То же с другой ноги [1].

Упражнение 11. Делаем шаг на платформу с правой ноги, приставляем к ней левую, после этого спускаемся со степ-платформы с другой стороны, поворачиваемся снова лицом к платформе. Повторите упражнение, вернувшись в исходное положение. Спускаться со степа можно с помощью небольшого прыжка [1].

Упражнение 12. Делаем шаг правой ногой в верхний правый угол, а левой — в верхний левый угол, после чего возвращаем вначале правую ногу, затем левую в исходное положение. Движения ногами напоминают букву «V». Через несколько минут выполнения упражнений, повторите его с другой ноги [1].

Упражнение 13. Наступаем на степ-платформу правой ногой, приставляем к ней левую — делаем точку, и сразу спускаем её на пол, приставляем к ней правую и снова шагаем правой ногой на степ. Поменяем ногу [1].

Упражнение 14. Необходимо встать лицом к скамейке, руки на поясе. После этого сделайте два шага в сторону платформы, после чего шаг на степ, соскочите со степа с другой стороны. Повернитесь к платформе лицом, повторите с другой стороны. Темп упражнения для начала не должен быть высоким, постепенно наращивайте его. Для усложнения упражнения подключайте повороты корпуса, то в одну сторону, то в другую. Также к упражнению можно добавлять чередование хлопков перед собой и над головой [1].

Упражнение 15. Встаньте лицом к степу на расстоянии двух-трёх шагов, руки опущены, несколько согнув в локтевых суставах. Сделайте два шага к степ-платформе, два шага назад, снова шаг вперёд и постарайтесь запрыгнуть на степ двумя ногами. Если степ находится далеко, можно перед прыжком сделать два шага. Во время прыжка сделайте глубокий вдох и взмах руками. Со степа сделайте шаг назад, при этом не поворачивайтесь. Со временем упражнение можно усложнить увеличением его темпа и подъёмом платформы на большую высоту, включение разнообразных движений руками [1].

Упражнение 16. Становимся на степ-платформу, руки на талии. Спрыгиваем сначала правой ногой на пол, затем возвращаемся обратно на степ, затем спрыгиваем левой ногой по другую сторону платформы. Упражнение выполняется в энергичном темпе, старайтесь подпрыгивать повыше. Увеличит интенсивность упражнения подъём степа на более высокий уровень [1].

Упражнение 17. В зависимости от физической подготовки степ поднимается на максимальную высоту. Встаньте боком к скамейке, двумя ногами запрыгните на неё, на скамейке делаем прыжки вокруг своей оси с максимально возможным оборотом до возвращения в исходное положение на степ (4 оборота, 3, 2). Повторяйте упражнение меня ось поворота — по часовой стрелке, затем против часовой стрелки [1].

Упражнение 18. Исходное положение лицом к степу, к его узкой стороне. Сделайте шаг на степ правой ногой, затем левой, спрыгните со степа, ноги по его обе стороны (степ находится между ногами), затем вновь запрыгните на степ двумя ногами, после чего спуститесь с платформы, вначале правой ногой, затем левой [1].

Заключение. Главное достоинство степ-аэробики — её оздоровительный эффект. Степ-аэробика дополняет программу по физическому воспитанию, и способствуют оздоровлению детей. На занятиях степ-аэробикой формируется устойчивое равновесие и правильная осанка у детей; развивается координация движений, физические качества: быстрота, сила, выносливость, ловкость; воспитываются морально-волевые качества: уверенность, выдержка, сосредоточенность, внимание; воспитывается интерес к физическим упражнениям и желание заниматься физкультурой. Важно отметить, что на занятиях степ-аэробикой формируется личность ребёнка, развиваются нравственно-волевые качества, формируется его характер.

Список цитируемых источников

1. Будь совершенна [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://perfection-girl.ru/fizicheskaya-aktivnost/21-aerobika-i-fitnes/160-step-aerobika-uprazhneniya.html. — Дата доступа: 18.12.2017.

2. *Фирилёва, Ж. Е.* Лечебно профилактический танец «Фитнес-данс» : учеб. пособие / Ж. Е. Фирилёва, Е. Г. Сайкина. — СПб. : Детство Пресс, 2007.

Репозиторий БГПУ

УДК 373.2

Т. Ю. Зборовская
Государственное учреждение образования «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря», Мозырь

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Введение. Здоровье как категория является одним из главных элементов национального богатства любого государства. Значимость разработки тематики сохранения и укрепления здоровья детей обусловлена пониманием людьми важности состояния здоровья для творческой, активной, социально-полезной и главное трудовой деятельности личности. Проблема развития и воспитания здорового поколения носит ярко выраженный междисциплинарный характер. Ценность здоровья в жизни человека выступает как ключевая категория, поскольку здоровье является необходимым условием не только развития и роста, но и выживания общества.

Одна из актуальных проблем современного общества — воспитание личности, готовой жить в меняющихся социальных и экономических условиях. Известно, что наибольшая сензитивность к развитию проявляется в детстве. Здесь закладывается фундамент личности, интенсивно формируются базовые социальные установки, основы мировоззрения, привычки, развиваются познавательные способности, эмоционально-волевая сфера, складываются многообразные отношения с окружающим миром, закладываются базовые ценности, в том числе и здоровье (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, Д. Грэхэм, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Х. Кемп, Р. Кэмпбелл, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Ж. Пиаже, К. Роджерс, Л. С. Славина, Б. Спок, Д. Б. Эльконин).

Определяя основные концептуальные подходы к проектированию создания здоровьесберегающей, здоровьеформирующей среды образовательных учреждений, мы ориентируемся на определении понятия здоровья, представленном в Уставе Всемирной организации здравоохранения — «здоровье как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней». При определении путей и средств влияния здоровьесберегающей, здоровьеформирующей среды образовательных учреждений на формирование, укрепление и сохранение здоровья дошкольников мы исходили из компонентов физического, психического, социального здоровья человека.

Основная часть. 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, физио- и фитотерапии 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. Построение образовательного процесса с ориентацией на личность ребёнка закономерным образом содействует его благополучной жизнедеятельности, а значит, здоровью [1, с. 116].

Разработанная коллективом модель физического воспитания успешно реализуется в контексте всей деятельности дошкольного учреждения. Система лечебно-профилактической работы включает в себя следующие компоненты: общие медицинские мероприятия; мероприятия, облегчающие течение адаптационного периода; противорецидивное лечение; профилактика ОРВИ и гриппа; восстановительное лечение после болезни; закаливание; организация сбалансированного питания.

На основании данной системы разработан план поэтапного оздоровления каждого ребёнка с учётом диагноза. У педагогов учреждения дошкольного образования имеется достаточный арсенал эффективных методов, приёмов и форм физкультурно-оздоровительной работы, основными компонентами которых является оздоровительный бег и упражнения на развитие дыхания. Оздоровительный бег — бег в медленном темпе (каждые 2 недели увеличивается на 15′) самое верное средство сохранения и укрепления сил. При методически правильном использовании бега у детей постепенно развиваются благоприятные изменения в сердечно-сосудистой и дыхательной системах. Целительное средство, являющееся важнейшим открытием человечества — правильное дыхание. Дыхательная гимнастика способствует укреплению мышц органов дыхания, профилактике простудных заболеваний, способствует улучшению вентиляции лёгких. Поэтому важно научить детей полноценному, правильному дыханию.

С утренней гимнастики незаметно для ребят начинается профилактическая работа по укреплению опорно-двигательного аппарата, формированию правильной осанки и профилактики плоскостопия, тренировке всех систем организма. Утренняя гимнастика проводится каждую неделю в разных формах: оздоровительный бег с комплексом упражнений, в форме подвижных игр, танцевально-ритмические упражнения, спортивные тренировки.

В учреждении дошкольного образования нашли прописку такие новые формы проведения занятий по физическому воспитанию как занятия в секции общефизической подготовки, на музыкальном материале, прогулки-походы, занятия серии «Забочусь о своём здоровье», занятия-тренировки, занятия в форме подвижных игр.

В систему по физическому воспитанию включены занятия, построенные на музыкальном материале (народные танцы, игры). Музыка, движение, танец выполняют релаксационную функцию, укрепляют детский

© Зборовская Т. Ю., 2018.

Репозиторий ВГУ

организм, развивают пластику, гибкость, координацию. Музыкотерапия — эффективный метод профилактики и лечения детских неврозов, регулирует дыхание. На занятиях серии «Забочусь о своём здоровье», которые проводятся один раз в месяц, дети учатся приёмам расслабления, самомассажа, оказанию элементарной медицинской помощи, обращению с инструментами и веществами, получают начальные познания о вредных растениях, правилах обработки овощей и фруктов, знакомятся с правилами гигиены, ухода за одеждой. Часть занятия проводят медицинские работники. В учреждении дошкольного образования разработаны перспективные планы и конспекты занятий, оформлены альманахи «Наши помощники».

На протяжении всего учебного года проводятся коррекционные занятия, занятия по лечебной физкультуре с диспансерными детьми проводит инструктор (ЛФК). Комплексы упражнений включают корригирующую гимнастику, упражнения на укрепление дыхательной мускулатуры, комплексы игровых упражнений, психогимнастику. В групповых помещениях созданы центры двигательной активности, оформлены уголки осанки, где ребёнок может самостоятельно проверить и откорректировать положение своего тела, самостоятельно выполнять некоторые статические упражнения.

На базе государственного учреждения образования «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» с 1998 года работает школа передового опыта по проблеме организации физкультурно-оздоровительной работы с длительно и часто болеющими детьми. Школа передового опыта в своей работе руководствуется Кодексом Республики Беларусь об образовании и другими нормативными актами Республики Беларусь, регламентирующими деятельность учреждений дошкольного образования. Физкультурно-оздоровительная работа строится на диагностической основе и использовании современных, оптимальных методов укрепления здоровья и комплекса лечебно-профилактических и оздоровительных мероприятий. Учреждение дошкольного образования является структурным подразделением методической службы отдела образования, спорта и туризма Мозырского районного исполнительного комитета и создано для решения определённой части задач по выбранному направлению. В учреждении дошкольного образования наработан богатый теоретический и практический материал по данной проблеме.

С целью повышения профессионального уровня воспитателей дошкольного образования и совершенствования практической подготовки руководителей физического воспитания по физкультурно-оздоровительной работе с детьми группы часто и длительно болеющих в школе передового опыта решаются следующие задачи: удовлетворение запросов педагогов учреждений дошкольного образования; пропаганда передового педагогического опыта по работе с ослабленными детьми; организация и проведение на высокопрофессиональном уровне форм работы с детьми; совершенствование профессионально-педагогической культуры специалистов учреждений дошкольного образования. Итоги работы районной школы передового опыта по физкультурно-оздоровительной работе с детьми группы часто и длительно болеющих в государственном учреждении образования «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» представлены разнообразием форм и методов работы, разработанных материалов и результативностью внедрения в учреждения дошкольного образования района тематических рекомендаций.

Заключение. Создание здоровьесберегающих условий в учреждении дошкольного образования, оптимальное сочетание медико-профилактической и физкультурно-оздоровительной работы, сотрудничество с семьёй в укреплении здоровья детей положительно влияют на развитие и здоровье воспитанников. Таким образом, система работы учреждения дошкольного образования направлена на поступательное эффективное решение актуальных задач по обеспечению качества дошкольного образования. Профилактическая и оздоровительная деятельность в учреждении свидетельствует о реализации приоритетных направлений развивающей педагогики оздоровления.

Список цитируемых источников

1. *Кислякова, Ю. Н.* Здоровьесберегающая система как фактор разития 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.

2. *Давидович, А.* Здоровье и физическое развитие воспитанников: проблемы и пути решения / А. Давидович // Пралеска. — 2016. — № 6. — С. 8.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. №243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ.22 дек. 2010 г. — Мозырь : Белый ветер, 2011. — 154 с.

УДК 378

И. А. Зыкова

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

К ВОПРОСУ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. На современном этапе в обществе огромное внимание уделяется формированию основ здорового образа жизни подрастающего поколения. Основные принципы организации здоровьесберегающей системы в учреждениях дошкольного образования представлены в учебной программе дошкольного образования. Качество образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования зависит не только

© Зыкова И. А., 2018.

Репозиторий БГПУ

от использования педагогами новейших технологий и инноваций, но и от профессиональной компетентности воспитателей в данном вопросе.

Основная часть. Определение в педагогическом словаре свидетельствует о том, что здоровый образ жизни — мера цивилизованности и человечности, характеризующая как отдельного человека, так и общество в целом. Складывается из ориентации на здоровье как абсолютную жизненную ценность, на идеалы личности, семьи, нации и природы, из эффективных мер питания, образования, физкультуры и спорта, гигиены тела и духа [1, с. 83].

Формирование основ здорового образа жизни детей дошкольного возраста — проблема многогранная. Оздоровительная работа должна являться не частью, а общей направленностью всего педагогического процесса в учреждении дошкольного образования. По мнению В. А. Шишкиной, в обсуждаемой проблеме следует обратить внимание на весьма важный аспект — это здоровье педагога, которое является профессиональной ценностью, фактором успеха не только оздоровительной работы с детьми, но и образовательного процесса в дошкольном учреждении. Заметим, что в обозначенном контексте здоровье взрослых пока не является предметом широкого обсуждения и только начинает включаться в круг обсуждаемых вопросов [2, с. 23]. Кроме этого, актуальность данной проблемы обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога, профессиональной компетентности как одного из главных ресурсов развития и обеспечения качества дошкольного образования.

Н. П. Невзорова отмечает, что специфика профессионально-педагогической деятельности и личностных качеств педагога учреждения дошкольного образования заключается в том, что инвариантные требования и характеристики обогащаются специфическими особенностями профессиональной деятельности. Повышенная эмоциональная напряженность, обусловленная погружением педагогов в эмпатийную, личностно-ориентированную деятельность, требует от педагога развитых умений самоорганизации и саморегуляции [3, с. 186].

По мнению Н. П. Сазоновой, педагог в дошкольном учреждении является важнейшим воспитательным средством и образцом поведения для детей. От него в значительной степени зависят эмоциональный комфорт каждого ребёнка, характер складывающихся взаимоотношений между дошкольниками, их физическое и психическое здоровье, успехи в деятельности. Особенностями специалиста определяется эффективность формирования качеств личности воспитанников. Он постоянно находится в центре внимания детей, родителей, коллег, администрации. Педагоги входят в различные экспериментальные, творческие группы, участвуют в разработке программ, образовательных проектов, занимающих значительное время в течение дня. Следствие перегрузок — ухудшение самочувствия, снижение работоспособности, ослабление состояния физического и психического здоровья. Провоцирующими факторами являются и сам характер профессиональной деятельности, многообразие выполняемых функций, высокий коэффициент активности и ответственности [4, с. 49]. В связи с этим сохранение и укрепление психического и физического здоровья педагогов является важнейшим направлением подготовки специалистов в условиях получения образования в высших учебных заведениях, системе повышения квалификации руководителей и педагогов учреждений дошкольного образования.

Формированию компетентности будущих педагогов в вопросах здоровьесбережения способствует вся система подготовки в педагогических вузах. Цикл изучаемых педагогических дисциплин включает последовательное изучение базовых учебных курсов. Учебная дисциплина «Управление дошкольным образованием» обеспечивает научную и практическую подготовку студентов к реализации управленческой деятельности в системе дошкольного образования, формирует устойчивый интерес к профессиональной организаторской деятельности. Требования к уровню освоения содержания дисциплины «Управление дошкольным образованием» определены образовательными стандартами высшего образования, которые разработаны с учётом требований компетентностного подхода. В названных стандартах указан минимум содержания по дисциплине в виде системы обобщенных педагогических знаний и умений, составляющих педагогическую компетентность выпускника вуза.

Для формирования компетентности студентов в области здоровьесбережения в процессе преподавания курса в соответствии с формами организации занятий последовательно применяются различные методы и приёмы обучения. На лекционных занятиях даётся информация и формируется основа для дальнейшей работы, на семинарских, лабораторных занятиях предлагаются к рассмотрению вопросы и задания, связанные с анализом изучаемого материала. В каждой теме семинарских, практических занятий предусмотрены различные задания: решение педагогических ситуаций, управленческих задач, участие в деловых, ролевых играх, разработка плана-сценария методического мероприятия, плана работы Школы молодого воспитателя, программы изучения передового педагогического опыта, составление перечня экспонатов для выставки и многие другие. В каждом из заданий в соответствии с темой имеется возможность обсудить различные аспекты укрепления и сохранения, как собственного здоровья студентов, так и овладения методами и приёмами организации и руководства педагогическим коллективом на перспективу, вовлекать студентов в дискуссионное обсуждение вопросов.

Так, например, в ходе семинарского занятия «Заведующий в системе управления учреждением дошкольного образования» среди профессиональных и личностных качеств администрации, обеспечивающих успех в работе педагогического коллектива, со студентами обсуждается необходимость наличия у руководителей и воспитателей физического и психологического здоровья, умений управления стрессовыми ситуациями, осуществлять профилактику эмоционального выгорания в профессиональной деятельности. При проведении семинарского занятия по теме «Научные основы управления» студентам необходимо оценить качества руководителя, неприемлемые и обязательные лично для них; написать эссе «Каким я вижу современного руководителя

Репозиторий ВарГУ

учреждения дошкольного образования», руководствуясь примерным планом, в котором рекомендуется проанализировать не только показатели профессиональной деятельности, но и необходимые для руководителя личностные качества, его отношение к собственному здоровью, образу жизни, собственное соответствие студентов описанному образу.

При подготовке планов-сценариев различных форм методических мероприятий в актуальной тематике консультаций, семинаров, семинаров-практикумов, бесед, дискуссий, брифингов, викторин, круглых столов, конкурсов студентами активно разрабатываются темы «Здоровье педагога как профессиональная ценность», «Здоровье педагога как фактор успеха оздоровительной работы с детьми», «Управление стрессом», «Профилактика эмоционального выгорания педагогов», «Основные слагаемые здорового образа жизни», «ЗОЖ как условие физического, психологического и социального здоровья человека», «Педагог как носитель эталонов ЗОЖ», «К здоровью детей через здоровье педагогов учреждения дошкольного образования и родителей воспитанников», «Воспитание навыков ЗОЖ у детей дошкольного возраста в семье», «Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в формировании навыков ЗОЖ у воспитанников».

В ходе выполнения заданий на преддипломной практике студенты имеют возможность дальнейшего углубления знаний по вопросам здоровьесбережения педагогов. При проведении анкетирования педагогического коллектива, интервьюирования заведующего учреждением дошкольного учреждения доступны анализ и обобщение, видение актуальных проблем и их развитие в практике.

Педагоги учреждений дошкольного образования должны быть ответственны не только за здоровье воспитанников, но и за своё собственное. Для изучения состояния вопроса на практике нами неоднократно проводились опросы в ряде базовых учреждениях дошкольного образования, которые свидетельствуют о том, что не все педагоги способствуют укреплению собственного здоровья, ценностное отношение к своему физическому здоровью на работе и в повседневной жизни должно стать вопросом постоянного внимания со сторон руководителей учреждения дошкольного образования.

Заключение. Формирование ценностных установок и жизненных приоритетов здоровьесбережения педагогов является важной социальной задачей. Вопросы сохранения и укрепления здоровья педагогов в учреждениях высшего образования дают возможность совершенствования качества подготовки специалистов для системы дошкольного образования и являются одной из перспектив её развития.

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 дошк. образования / В. А. Шишкина. — Минск : Зорны верасень, 2006. — 184 с.
3. *Мандыкану, Л. А.* Психолого-педагогическая характеристика компетентности педагога учреждения дошкольного образования / Л. А. Мандыкану, Н. В. Литвина // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. Л. Н. Воронецкая, Т. В. Поздеева, Д. Н. Дубинина [и др.] ; под общ. ред. Л. Н. Воронецкой, Т. В. Поздеевой. — Минск : БГПУ, 2012. — С.18 —186.
4. *Сазонова, Н. П.* К вопросу о формировании профессионального здоровья педагогов дошкольного образования / Н. П. Сазонова // Дошк. педагогика. — 2013. — № 2. — С. 49—52.

УДК 373.2:614.8

И. А. Комарова,
кандидат педагогических наук, доцент,
В. С. Бальцевич
Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова», Могилёв

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста является значимой и актуальной педагогической проблемой. Уже с первых дней дети, познавая мир, часто сталкиваются с опасностью и нередко становятся жертвами своего незнания, беспечности или легкомыслия. У них нет опыта, способствующего пониманию риска, не сформированы навыки безопасного обращения с предметами, отсутствует защитная психологическая реакция на угрозу, свойственная взрослым. Большинство дошкольников не знают о том, что надо делать в той или иной экстремальной ситуации. Чрезвычайным для ребенка может быть событие, выходящее за рамки привычного быта. Сложившаяся обстановка требует начинать обучение основам безопасности уже в дошкольных учреждениях.

Основная часть. Вопросы привития навыков основ безопасности детям старшего дошкольного возраста отражены в научных трудах Н. Н. Авдеевой, К. Ю. Белой, Г. К. Зайцева, В. Н. Зимониной, О. Л. Князевой, Р. Б. Стёркиной, Л. Г. Татарниковой, Л. Ф. Тихомировой, Т. Г. Хромцовой. Дети дошкольного возраста любознательны, активно двигаются, стремятся к самостоятельности — и это нередко приводит к травмам и нежелательным последствиям. Можно условно выделить основные источники опасности для ребёнка-

© Комарова И. А., Бальцевич В. С., 2018.

Репозиторий БарГУ

дошкольника: опасности, с которыми он может столкнуться дома (или бытовые опасности); опасности контактов с незнакомыми людьми (дома и на улице); опасности, с которыми он может столкнуться на улице и на дороге; опасности на природе [1, с. 4].

Итоговым результатом обучения основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста является сформированный опыт безопасного поведения. Он определяется следующими составляющими: знанием правил безопасного поведения (об источниках опасности, мерах её предупреждения, способах её избежать); способностью предвидеть влияние поражающих факторов; умением правильно действовать в чрезвычайных и опасных для здоровья человека ситуациях [2, с. 4].

Для преодоления существующей проблемы нами была разработана педагогическая модель формирования основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. Разработанная теоретическая модель представляет собой вариант интерпретации способов осуществления процесса формирования основ безопасности жизнедеятельности в учреждении дошкольного образования и семье.

Целевой блок включает цель — формирование основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста, и совокупность задач, направленных на формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста:

– расширение и углубление представлений о безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста (о правилах дорожного движения, пожарной безопасности, правилах пользования электроприборами, правилах общения с незнакомыми людьми, правилах «общения» с животными);

– формирование осознанно-правильного отношения к проблеме безопасности жизнедеятельности;

– воспитание безопасного отношения к собственной жизни и жизни окружающих;

– активизировать взаимодействие педагогов и родителей в вопросах безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста.

Организационно-содержательный блок: реализация модели формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста базируется на следующих основных принципах и условиях, которые были установлены в результате анализа научно-методической литературы:

– принцип системности определяет постоянный, регулярный характер осуществления работы с детьми, родителями, педагогами по вопросам безопасности жизнедеятельности;

– принцип последовательности предусматривает выделение основных этапов в реализации педагогической модели формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста;

– принцип комплексности предполагает согласованное взаимодействие педагогов и родителей по вопросам формирования основ безопасности жизнедеятельности;

– принцип доступности требует, чтобы специфика, содержание и объём изучаемого материала соответствовал уровню развития субъектов, их возможности усвоить предлагаемый материал;

– принцип гуманизма подразумевает безусловное принятие субъектов, уважение их прав и свобод, веру в них, приоритет положительного стимулирования в процессе осуществления деятельности по формированию основ безопасности жизнедеятельности.

Условиями формирования основ безопасности жизнедеятельности выступают: разработка содержания развивающей среды для формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста; разработка системы работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию основ безопасности жизнедеятельности; разработка системы работы с родителями (для работы с детьми в условиях семьи); самообразование педагога в области безопасности жизнедеятельности детей. Также данный блок включает в себя формы, методы и средства, с помощью которых будет осуществляться процесс формирования основ безопасности жизнедеятельности в системе педагог—дети—родители.

Оценочно-результативный блок отражает промежуточный и конечный результаты процесса формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста. Он содержит уровни и критерии сформированности основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста, которые сформулированы в соответствии с Учебной программой дошкольного образования Республики Беларусь (2013). Предложенная модель формирования основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста имеет открытый характер, может развиваться и при необходимости дополняться другими компонентами.

Заключение. Формирование основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста — это целенаправленный и длительный процесс, в результате которого дети усваивают определенную систему представлений и умений, направленную на стимулирование и развитие потребности в осуществлении постоянного контроля за своим поведением в различных жизненных ситуациях, а также на формирование осознанно-правильного отношения к проблеме безопасности жизнедеятельности. Для эффективной реализации данного процесса необходимо не только взаимодействие педагога и детей, но и взаимодействие в системе педагог—дети—родители.

Список цитируемых источников

1. *Белая К. Ю.* Формирование основ безопасности у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей / К. Ю. Белая. — М. : Мозайка-Синтез, 2013.— 64 с.

2. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. А. Михайлов, Э. М. Киселёва, О. Н. Русак ; под ред. Л. А. Михайлова. — М. : Академия, 2009. — 288 с.

3. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО : Аверсэв, 2013. — 416 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.21

Е. В. Котлубай
Государственное учреждение образования «Новомышский ясли-сад», д. Новая Мышь, Барановичский р-н

ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. С ранних лет ребёнок вступает во взаимодействие с окружающим его миром. Он каждый день сталкивается с новыми для него предметами и явлениями. Накопление знаний и представлений без соответствующего руководства взрослых идет бессистемно, поверхностно, ошибочно, болезненно. Задача педагога — познакомить детей с нормами безопасного поведения, вооружить ребёнка нужными знаниями, сформировать необходимые навыки с учётом возраста [1, с. 5]. В связи с этим в работе с детьми дошкольного возраста необходимо уделить больше внимания организации различных видов деятельности, направленных на приобретение определённого навыка поведения, опыта. Ведь всё, чему мы учим детей, они должны уметь применять в реальной жизни, на практике. Даже самая обычная обстановка станет опасной, если не знать правил поведения на улице, транспорте, дома и не уметь применять их [2, с. 7].

Основная часть. Формирование у дошкольников основ безопасной жизнедеятельности предусмотрено разделом «Безопасность жизнедеятельности» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь.

Образовательный процесс по основам безопасности жизнедеятельности воспитанников направлен на: осмысление детьми ценности собственной жизни и здоровья; обучение детей правилам пожарной безопасности; обучение правилам дорожного движения, поведения на улице, пешеходном переходе и т. д.;

– обучение правилам поведения на воде; обучение правилам поведения, чтобы не потеряться, а также правильным действиям в случаях, когда они потерялись; обучение правильному поведению с незнакомыми людьми; обучение правилам безопасности по предупреждению травматизма и отравлений; обучение правильному поведению во время стихийных бедствий (землетрясение, буря, гроза, град и т. д.); обучение безопасному общению с животными.

Основные формы работы с детьми по обучению их основам безопасности жизнедеятельности: тематические занятия; игра (сюжетно-ролевая, развивающая, дидактическая); познавательно-практическая деятельность; художественно-театральная деятельность (чтение художественных произведений, театральные постановки, рассматривание иллюстраций, картин и т. д.); общение (беседы, рассказы, игровой тренинг, создание проблемных игровых ситуаций и т. д.); досуг (праздники, развлечения).

Для целенаправленной работе по обучению воспитанников безопасности жизнедеятельности необходима правильно организованная предметная развивающая среда. В каждой возрастной группе оформлены уголки противопожарной безопасности. Каждый предмет здесь содержит не только игровой элемент, но и обучающий. Это макеты и игрушки, имитирующие пожарную технику, книги, модели одежды спасателей-пожарных, настольно-печатные, дидактические игры, направленные на формирование основ культуры безопасности детей дошкольного возраста. Есть телефонный аппарат («101»), а рядом с ним модель — алгоритм последовательности сообщения спасателям о случившейся беде. Здесь имеются плакаты, картины, отражающие правила пожарной безопасности для взрослых и детей.

Образование детей осуществляется через игровую, физкультурно-оздоровительную, музыкальную, художественную, познавательно-практическую деятельность. С детьми проводятся познавательные занятия, рассматривание плакатов, раскрашивание книжек-раскрасок. Знания закладываются через систему игровых заданий и моделирование ситуаций, направленных на формирование основ личной безопасности ребенка, ценностей здорового образа жизни, на успешную адаптацию при переходе из детского сада в школу.

Дети знакомятся с правилами поведения на улице, средствами пожаротушения, предметами домашнего быта, которые являются источниками опасности, обыгрывают ситуации вступления в контакт с незнакомыми людьми. Обязательным стало проведение во время всех режимных моментов минуток безопасности, во время которых дети постоянно закрепляют знания о правильном поведении в чрезвычайных ситуациях.

Наиболее эффективной формой ознакомления детей с основами безопасности является игра. Разнообразные по содержанию и форме игры вводят ребёнка в круг реальных жизненных явлений, обеспечивая непреднамеренное освоение социального опыта взрослых: знаний, способов действия, моральных норм и правил поведения, оценок и суждений [1, с. 6].

Досуг, развлечения — эффективные формы работы с воспитанниками по основам безопасности жизнедеятельности. Дети с удовольствием участвуют в физкультурных праздниках, развлечениях, на которых они имеют возможность не только соревноваться в двигательных умениях, ловкости, но и могут почувствовать себя в роли спасателя. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у воспитанников проходит и через творчество. Дети старшего дошкольного возраста показывают театрализованные представления «Кошкин дом», инсценировки «Зачем лисички взяли спички», «Сказка об опасном огне» для малышей, что приносит огромную пользу и тем и другим. Детские впечатления находят своё отражение в рисунках. Творческие работы детей и родителей во время проведения тематических недель представлены на выставках.

© Котлубай Е. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

Систематически проводятся мероприятия ко Дню защиты детей республиканской пожарно-профилактической акции «За безопасность вместе»: профилактические беседы с родителями, посещение семей (осмотр помещения на выявление нарушений пожарной безопасности), общее родительское собрание с выступлением пожарного инспектора, сотрудника ГАИ, встреча воспитанников с сотрудниками ГРОЧС Барановичского района, развлечения, игры-занятия с воспитанниками по пожарной безопасности, учебная тренировка по эвакуации персонала и воспитанников в случае пожара.

Осенью 2016 года коллектив учреждения дошкольного образования принимал участие в районном этапе фестиваля по основам безопасности жизнедеятельности «Безопасное детство» среди учреждений дошкольного образования и занял 3-е место. На конкурс были представлены видеоролик «Уроки безопасности для Маши», сделанный сотрудниками детского сада и презентация «Организация предметно-развивающей среды уголков безопасности». Особое внимание уделяется проведению летней оздоровительной компании, во время которой дети много времени проводят на воздухе, участвуют в различных мероприятиях, совершают прогулки и пешие походы на природу. Ежедневно перед началом приёма детей воспитателями проводится осмотр территории на предмет соблюдения санитарных правил и безопасного пребывания детей. Подготавливается выносное оборудование для игровой, познавательно-практической деятельности дошкольников. Приводится в порядок спортивное и игровое оборудование на участках и спортивной площадке.

В учреждении дошкольного образования проводится просветительская работа с родителями по созданию безопасных условий жизнедеятельности детей в быту, систематически информация помещается на сайте государственного учреждения образования «Новомышский ясли-сад», оформляются папки-передвижки, брошюры и листовки для родителей. Активизировалась работа с семьёй по профилактике детского травматизма и через проведение совместных мероприятий, родительских собраний, показ видеофильмов.

Традиционные формы формирования основ безопасности жизнедеятельности, используемые в дошкольном учреждении сегодня не так эффективны и нуждаются в дополнении современными инновационными технологиями, в основе которых лежит активная деятельность детей. Поэтому особое внимание надо уделять организации активных видов детской деятельности, в которых они обогатят личный опыт для успешного переноса в реальную жизнь, на практику. Ведь ребёнок дошкольного возраста мыслит конкретно, он должен выполнять определённые задания, а не оперировать отвлечёнными понятиями. В этом смысле организация проектной деятельности наиболее эффективна и целесообразно в формировании безопасности жизнедеятельности дошкольников [2, с. 7].

В 2018/19 учебном году учреждение планирует работать по проекту «Внедрение модели формирования безопасного поведения воспитанников в условиях учреждений дошкольного образования».

Заключение. Организация работы по созданию безопасного образовательного пространства позволила достичь следующих результатов: дети не только приобрели новые знания об общепринятых нормах поведения, но и применяют их на практике. Они знают основные правила личной безопасности, умеют формулировать, объяснять необходимость их применения в экстремальных ситуациях, знают алгоритм вызова службы безопасности. У детей сформирован интерес к проблеме собственной безопасности, понимание того, что может быть опасным в общении с другими людьми, предметами, они проявляют умение правильно вести себя в различных опасных ситуациях на улице, дома.

Таким образом, ребёнок знакомится с основами безопасности с помощью разнообразных средств. Именно они становятся источниками познания мира. Каждое средство важно само по себе, и во взаимосвязи с другими средствами, организованными в единый педагогический процесс. Мы надеемся, что проводимая нами работа поможет всем детям избежать опасных ситуаций, уберечь их жизнь и здоровье.

Список цитируемых источников

1. *Загвоздкина, Т. В.* Безопасность жизни и деятельности дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Загвоздкина. — Минск : Полымя, 2001. —192 с.

2. *Ладутько, Л.* Мы идём на помощь к вам! Современные подходы к формированию основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Л. Ладутько // Пралеска. — 2013. — № 12. — С. 7.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.1

О. Н. Крапивницкая
Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка г. п. Кореличи», г. п. Кореличи

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОМУ ЗДОРОВЬЮ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Здоровье — это то, что нужно беречь.
Из высказываний детей

Введение. Всё, что приобретено ребёнком в детстве, сохраняется на всю жизнь. Это касается и здоровья. Актуальным становится утверждение Н. М. Амосова: «Чтобы быть здоровым, нужны собственные умения, постоянные и значительные. Заменить их ничем нельзя» [1, с. 18]. Великий русский учёный И. П. Павлов писал, что человек — высший продукт земной природы, сложнейшая и тончайшая система. Но для того, чтобы наслаждаться сокровищами природы, человек должен быть здоровым, сильным, умным, а здоровье, — продолжает он, — это бесценный дар природы, оно даётся, увы, не вечно, его надо беречь. Оно во многом зависит от самого человека, его образа жизни [1, с. 67]. Поэтому формирование у детей ответственности за собственное здоровье — это педагогическая проблема, и только медицинскими средствами её не решить. Она требует поиска новых путей в образовании и развитии дошкольников.

В процессе исследования проблемы формирования осознанного отношения к собственному здоровью у детей старшего дошкольного возраста было выявлено противоречие между потребностью современного общества в личности, способной к осознанию значимости своего здоровья, обладающей здоровыми жизненными навыками и несформированностью в сознании ребёнка понятия «здоровье». Все вместе мы, взрослые, пытаемся внушить ребёнку своё представление о здоровье, что не вызывают у него положительных эмоциональных реакций. Главное — помочь малышам выработать собственные жизненные ориентиры, сформировать у детей базу знаний и практических навыков, осознать ответственность за своё здоровье.

Одним из путей решения данной проблемы является комплексный подход к оздоровлению детей через использование здоровьесберегающих технологий. *Цель* своей деятельности в этом направлении мы видим в формировании осознанного отношения к собственному здоровью у старших дошкольников, которые выражаются в улучшении показателей здоровья и физического развития (гармоничность телосложения или отклонения) и во владении элементарными представлениями о здоровье.

Основная часть. Необходимость использования здоровьесберегающих технологий подчёркивают исследования В. В. Колбановой, Л. Г. Татарниковой и В. П. Петленко, подтверждающих, что здоровье человека более чем на 60% зависит от его образа жизни. По определению Н. К. Смирнова, здоровьесберегающие технологии это такая организация образовательного процесса на всех его уровнях, при котором качественное обучение, развитие и воспитание детей происходит без ущерба их здоровью [2, с. 26]. По мнению ведущих специалистов (Л. И. Божович, А. А. Венгер, Л. С. Выготский и др.) именно старший дошкольный возраст является оптимальным для формирования осознанного отношения к здоровью через доступные и интересные им виды деятельности [3, с. 55]. Научно-методическую основу опыта составили разработки и рекомендации М. Ю. Картушиной, Н. А. Авдеевой, О. Л. Князевой, а также идеи Ю. Ф. Змановского направляющие педагога на формирование у ребёнка осознанного отношения к своему здоровью.

Проблема оздоровления детей не компания одного дня деятельности и одного человека, а спланированная работа всего коллектива образовательного учреждения на длительный срок. Целеполагающим в стратегии организации работы в контексте качественной реализации здоровьесберегающих технологий является: мониторинговое исследование состояния здоровья детей; создание благоприятного здоровьесберегающего пространства; широкое использование здоровьесберегающих технологий. Изучив оценку состояния здоровья и физического развития (осанка, стопа, рост, масса тела, окружность грудной клетки), нам удалось дифференцировать детей по группам: здоровые (ЗД), часто болеющие (ЧБ), эпизодически болеющие (ЭБ), а также определить гармоничность физического развития и его отклонения. Для выявления представлений детей старшего дошкольного возраста о здоровье использована методика «Что такое здоровье?» Г. А. Хакимовой.

По результатам анализа были определены направления деятельности по улучшению показателей здоровья и физического развития и формированию осознанного отношения к здоровью детей старшего дошкольного возраста. Используемые в нерегламентированной деятельности познавательные беседы, чтение художественной литературы, экспериментирование и опыты, сюжетно-ролевые игры, подкреплялись здоровьесберегающими технологиями. Это позволило детям осознанно включиться в процесс самооздоровления и самовоспитания путем навыка практической деятельности. Специально организованная деятельность, помогла дошкольникам разобраться, зачем нужна гимнастика для глаз, дыхательная, пальчиковая гимнастика, массаж. Полученные на занятиях письма от «доктора Айболита» содержали в себе советы, рекомендации, правила по профилактике заболеваний сколиоза, плоскостопия, простуды. Такой подход в работе с детьми позволил ненавязчиво

© Крапивницкая О. Н., 2018.

Репозиторий ГГУ

формировать у них осознанное отношение к своему здоровью без лишних наставлений, длительных и утомительных тренировок.

Особое внимание уделялось повышению двигательной активности детей и правильному её регулированию через создание моделей двигательного режима. Дефицит двигательной активности отрицательно сказывается буквально на всех направлениях жизнедеятельности человека. Ю. Ф. Змановский указывает, что двигательная деятельность и мозговая активность определяют в значительной степени высокую умственную работоспособность и становятся одним из условий их физической работоспособности [4, с. 63]. При организации самостоятельной двигательной деятельности позаботилась о создании пространства, достаточного для движений, наполненного терминами, символами, атрибутами, разнообразием пособий и игрушек. Всё оборудование подобрано с учётом эстетичности, динамичности, возраста детей. Сочетание традиционного и инновационного развивает у детей повышенный интерес и желание заниматься физкультурой, стимулирует их двигательное творчество, улучшает эмоциональное состояние. Достаточное количество мячей, хопов, обручей и других снарядов поддерживает интерес и внимание детей. Занимаясь с этими предметами, дети незаметно для себя оздоравливались.

Важным средством для повышения показателей здоровья и физического развития является формирование навыков правильного дыхания. Правильное дыхание — это дыхание через нос и без шума. В связи со значительным количеством респираторных заболеваний, аллергией дыхательных путей, эта работа приобрела особую значимость и как профилактическая мера, и как средство полноценного развития детей. Вся работа строилась по трём направления. Первое направление включало весёлые «дыхательные игры». Они помогали понять детям, что такое дыхание. Ребёнку предлагалось понюхать цветок (рот закрыт, ноздри развернуты). Многие дети сопят, а не нюхают. Нужно помочь детям почувствовать разницу. Затем предлагалось подуть на одуванчик: сначала ртом, чтобы он видел, как разлетаются зёрнышки, потом носом (поочередно прижимая к переносице то одну ноздрю, то другую). Детей очень веселят мыльные пузыри — так же полезное занятие для развития правильного дыхания. Ещё одна излюбленная забава малышей — рисунки на стекле. Ребёнок выдыхает на зеркало так, чтобы оно затуманилось, после чего рисует на нём смешные рожицы, фигурки. Второе направление — игры на музыкальных инструментах. Маленькие дети с радостью играют на музыкальных инструментах — дудочках, губных гармошках. Необходимо только предварительно убедиться, что ребёнку по силам дуть в музыкальный инструмент. Большое напряжение в данном случае не желательно. Третьим направлением было — использование комплексов звуковых дыхательных упражнений.

Игровой массаж, как и дыхательные упражнения, использовались нами не только для профилактики простудных заболеваний, но и в привитии воспитанникам чувства ответственности за своё здоровье, уверенности в том, что они сами могут помочь себе сохранить здоровье. Обучение детей массажным приёмам происходило в игровой форме под музыкальное сопровождение: Разные виды игрового массажа широко использовались в разных формах организации педагогического процесса в течение дня.

В целях профилактики плоскостопия, в работе с детьми использовались: массажные «дорожки здоровья» со следами, с песком, с горохом, коврики с пуговицами; специальные упражнения (ходьба на носках, по ребристой доске, толстому шнуру, на внешней стороне стопы, с перекатом с пятки на носок, захват и подъём пальцами мелких предметов: палочек, карандашей, мозаики, камушек); самомассаж стоп («Поиграем с ножками», «Капуста»). Такие упражнения нравятся детям, и они с удовольствием их выполняют.

Нередко педагог забывает о том, что подвижная игра может являться средством, направленным на формирование правильной осанки. Включая задачи по формированию правильной осанки в подвижные игры («Как птичка», «Перекатываемся», «Качели», «Не урони шляпу»), мы работали над закреплением у детей устойчивого навыка правильной осанки. Формированию осанки способствовали: стойка спиной у «стенки осанки», касаясь её пятками, ягодицами, затылком в течение 10—15 секунд; кратковременные висы (1—10 секунд) на перекладине несколько раз в день; кратковременный отдых для позвоночника лёжа на спине с прослушиванием релаксационных сказок.

Вывод. Анализ результатов по формированию осознанного отношения к собственному здоровью у старших дошкольников посредством использования здоровьесберегающих технологий позволяет сделать вывод: проблема формирования осознанного отношения к собственному здоровью у старших дошкольников актуальна и требует системной работы по её решению; образовательный процесс рассматривается параллельно с оздоровительным: познавательные моменты органично соединяются с оздоровительными методами, образовательная деятельность сочетается с выполнением дыхательных, релаксационных упражнений, самомассажа, закаливания; диагностический инструментарий, базирующийся на показателях и критериях, позволяет оценить состояние здоровья и физического развития, а также сформированности представлений о здоровье у старших дошкольников; предложенная система формирования осознанного отношения к собственному здоровью посредством использования здоровьесберегающих технологий оправдана высокими показателями развития.

Список цитируемых источников

1. *Шишкина, В. А.* В детский сад — за здоровьем : пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошкольного образования / В. А. Шишкина. — Минск : Зорны верасень, 2006. — 184 с.
2. *Гаврючина, Л. В.* Здоровьесберегающие технологии в ДОУ : метод. пособие / Л. В. Гаврючина. — М. : ТЦ Сфера, 2007. — 160 с.
3. *Решетнёва, Г.* Формирование у старших дошкольников ценностного отношения к здоровому образу жизни в процессе физического воспитания / Г. Решетнёва, С. Абольянина // Дошк. воспитание. — 2005. — № 4. — С. 55.
4. *Змановский, Ю. Ф.* Воспитаем детей здоровыми : книга / Ю. Ф. Змановский. — М. : Медицина, 1989. — 129 с.

Репозиторий ВГУ

УДК 373.21

В. А. Красикова, Ж. В. Казимирчик
Государственное учреждение дошкольного образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Барановичи», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ, УСТОЙЧИВЫХ НАВЫКОВ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

Введение. Безопасность жизнедеятельности детей дошкольного возраста, охрана их здоровья, создание безопасных условий — одно из важнейших и приоритетных направлений деятельности учреждений дошкольного образования. При этом важно не просто оберегать ребёнка от опасностей, а готовить его к встрече с возможными трудностями, формировать представления об опасностях, значимости правильного безопасного поведения для охраны своей жизни и здоровья.

В современной науке опасностями принято называть явления, процессы или объекты, способные в определенных условиях наносить ущерб здоровью человека непосредственно или косвенно.

Для ребёнка опасной может быть любая ситуация как в домашних условиях, так на улице, в природе, в общении с незнакомыми людьми, животными и др. Ребёнок по своим физиологическим и психологическим особенностям не в состоянии самостоятельно определить всю меру опасностей, окружающих его, и здесь велика роль взрослых. Задача педагогов и родителей заключается в стимулировании развития у детей потребности в ответственности и осуществлении постоянного контроля за собственным поведением в различных жизненных ситуациях [1].

Основная часть. Реализация образовательных задач по основам безопасности жизнедеятельности проходит, в первую очередь, в процессе осуществления режимных моментов. Воспитатели обучают детей правилам безопасного поведения в группе, на улице, правилам обращения с игрушками, предметами, природным окружением, формируя при этом чувства осторожности.

Дальнейшая актуализация и систематизация представлений детей по основам безопасности осуществляется на специально организованных занятиях по образовательным областям «Ребёнок и общество», «Ребёнок и природа» в рамках тематических недель «Наша безопасность», «Один дома», «Что меня окружает», «Транспорт. Правила дорожного движения», «Советы доктора Айболита».

Организуя образовательный процесс, педагоги используют разнообразные методы и приёмы ознакомления детей с основами безопасности. Одним из самых эффективных методов обучения основам безопасности жизнедеятельности является *игра*. Включение приёмов создания игровой ситуации, внезапное появление игровых персонажей способствуют развитию поисковой деятельности детей и непосредственному усвоению ими представлений по основам безопасной жизнедеятельности. Ребята с интересом встречают так называемых Фиксиков, Спасика, Светофора Светофоровича, Незнайку. Выполнение от их имени заданий всегда радует, удивляет детей, придаёт познавательному содержанию занятий необычный, игровой характер. А положительная оценка со стороны игрового персонажа позволяет ребёнку убеждаться в правильности понимания норм безопасного поведения.

Поддержанию устойчивого интереса к вопросам безопасности, развитию мышления, тренировке внимания способствуют *дидактические игры*. Игры типа «Можно—нельзя», «Да—нет», «Опасный—неопасный», «Опасные предметы» используются для закрепления представлений об источниках опасности. Углубление знаний об угрожающих ситуациях, формирование умений оценки поступков людей могут проходить через игры типа «Выбери картинку», «Оцени ситуацию», «Это я, это я, это все мои друзья», «Чтобы не было беды…», «Разрешается—запрещается». Расширению представлений о качествах, свойствах предметов, их назначении способствуют игры типа «Что для чего», «Что есть и что было», «Мешочек с загадками», «Вопрос—ответ».

Доказала свою состоятельность в привлечении внимания детей к темам безопасности *развивающая технология «Лэпбук»*. Лэпбук представляет собой интерактивную тематическую папку, «книжку-раскладушку», с множеством кармашков, окошек, книжечек, в которых содержатся игры, задания и другой познавательный материал. Играя, действуя, выполняя задания, ребёнок расширяет представления об опасных для человека и окружающего мира ситуациях, приобщается к правилам безопасного для человека поведения. Кроме того, лэпбук является отличной формой совместной деятельности всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов), продуктом коллективного творчества.

Включение элементов *театрально-игровой деятельности* также положительно влияет на восприятие детьми программного материала по основам безопасности. Разнообразные её виды: игры-драматизации, инсценировки, показ кукольного театра обогащают детей новыми впечатлениями и используются как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство в формировании представлений о мерах предосторожности и возможных последствиях их нарушения.

Эффективной формой работы по основам безопасности жизнедеятельности детей является *игровой тренинг*. Он даёт возможность каждому ребёнку побывать в ситуациях, подобных жизненным, самостоятельно или с помощью группы найти правильное решение, выработать правильный алгоритм поведения. Ход игры-тренинга определяется возможностями детей, их опытом, уровнем подготовленности.

© Красикова В. А., Казимирчик Ж. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

В процессе игровых тренингов педагог-психолог, воспитатель побуждают дошкольников к проигрыванию различных ситуаций «Встреча с незнакомым человеком», «Обращение за помощью к милиционеру», «Вызов пожарных», «Если ты заблудился» и т. п. Данные игры позволяют упрочнить практические навыки детей и обогатить их способы действий.

В формировании представлений о безопасности помогают *экспериментирование и опыты*, которые дают возможность детям самостоятельно находить решение, подтверждение или опровержение собственных представлений. Так, ребята через экспериментальную деятельность могут познакомиться и поиграть с безопасным электричеством, интересны для них, проводимые воспитателем, и опыты по тушению огня.

Успешность в обучении основам безопасности принадлежит *информационно-коммуникационным технологиям*. Применение компьютерной техники, работа с интерактивной доской позволяет разнообразить образовательную деятельность, помогает использовать разные способы подачи нового материала. С помощью мультимедийных презентаций можно наглядно продемонстрировать детям события и явления реальной жизни. Особенно эффективны интерактивные игры типа «Четвертый лишний», «Выбери игрушку», «Так и не так», «Соедини правильно» и др. Данные игры повышают интерес детей к занятиям, темам безопасности, так как при их проведении присутствуют элементы занимательности: поиска, сюрпризности, отгадывания.

Активный интерес дошкольников к явлениям жизни, особенно в рамках рассматриваемой проблемы, удовлетворяется через *сюжетно-ролевые игры*. Такие игры, как «Пожарные», «МЧС», «Спасатели», «Дорожное движение» и др. служат усвоению социального опыта и дают возможность уточнить, систематизировать представления детей о безопасности. Именно здесь разыгрываются разного рода чрезвычайные ситуации, отрабатываются практические умения и правила поведения в них. Подражая взрослым, имитируя их деятельность, характер взаимодействия, ребята готовятся к самостоятельной жизни. В сюжетно-ролевых играх отчетливо выступает оптимистический жизнеутверждающий характер, самые трудные дела в них всегда заканчиваются успешно и благополучно: пожарные укрощают огонь, спасатели спасают людей, инспектор государственной автоинспекции помогает избежать аварий, врачи излечивают больных [2].

Эффективной формой подачи знаний является *физкультурно-оздоровительная работа*, где значимое место занимают подвижные и спортивные игры, игры-эстафеты. Данные игры не только удовлетворяют двигательную активность детей, но и способствуют закреплению полученных представлений о безопасности. Кроме того, в подвижных играх ненавязчиво решаются задачи по развитию внимания, ориентировки в пространстве, согласованности движений, воспитанию чувства взаимопомощи и сотрудничества, что так важно в формировании у детей правильного безопасного поведения.

Огромное значение в обучении детей основам безопасности имеет *предметно-игровая среда*. В групповых помещениях создаются уголки безопасности, насыщенные разнообразными дидактическими играми, пособиями, альбомами, картинками, плакатами, схемами. Также там представлены макеты и атрибуты к сюжетно-ролевым играм. Всё это позволяет привлечь внимание каждого ребёнка к теме и найти ему занятие по душе.

В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Барановичи» в одной из групп создана игровая предметно-пространственная среда «Фиолетовый лес» по технологии В. В. Воскобовича. «Фиолетовый лес» представляет собой большой настенный цветной коврограф со множеством съёмных элементов на липучках. Развивающая среда «Фиолетовый лес» вариативна и разнообразна для использования в работе с детьми. Насыщенность, трансформируемость, полифункциональность данной среды дала нам возможность использовать её в обучении детей правилам безопасности. С помощью сказочного пространства, необычных персонажей, игровых ситуаций ребёнок становится действующим лицом событий, выполняя увлекательные задания жителей Фиолетового леса: «Поможем Гномику найти дорогу к дому», «Поможем мышатам перебраться через озеро», «Построим для малыша Гео машину», «Гео заблудился, как его найти» и др.

Традиционным в нашем дошкольном учреждении стало проведение недели безопасности, цель которой улучшение качества образовательной работы с детьми по вопросам личной безопасности и защиты жизни. В рамках данной недели организуются разные формы работы: беседы, викторины, игры, физкультурное развлечение, целевые прогулки к светофору, игровые тренинги по безопасности, встреча со службой МЧС. Особенно запоминающими становятся обучающие занятие МЧС с демонстрацией пожарной техники. Спасатели в игровой форме знакомят ребят с правилами пожарной безопасности, рассказывают о правилах безопасного поведения, показывают подручные средства тушения пожара.

Заключение. Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Поэтому на современном этапе большинство исследователей предлагают использовать игровые методы и приёмы для ознакомления детей с правилами безопасности: дидактические и интерактивные игры, игры-драматизации, игровые проблемные ситуации, игровые тренинги, игровые персонажи. Обучение через игру в доступной, занимательной форме поможет подготовить ребёнка к безопасной жизни в окружающей среде.

Список цитируемых источников

1. *Комарова, И.* Научно-методические основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста / И. Комарова // Пралеска. — 2015. — № 7. — С. 8—11.

2. *Брынзарей, Ю. Г.* Педагогу об игре дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Ю. Г. Брынзарей, С. Н. Галенко. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 111 с.

Репозиторий ВГУ

УДК 373.2

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

ТУРИЗМ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Введение. В статье рассматривается туризм в учреждениях дошкольного образования Китая на основании отдельных исторических фактов развития туризма в Китае, подтверждающие необходимость обращения внимания к туризму как перспективному направлению развития общества. Особое внимание уделяется образовательной составляющей туризма в дошкольных учреждениях, где основополагающей базой является приобщение ребёнка дошкольного возраста к туристической деятельности в форме прогулки, экскурсии, походов. При этом, постулируется возможность развития туристических умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста в досуговой деятельности, которая представляет собой «активный отдых, служащий для восстановления жизненных сил ребёнка и включающий разнообразную, специально подобранную деятельность (двигательную, умственную, творческую) на основе развлечений с элементами различных творческих заданий, спортивных видов деятельности, обеспечивающих перенос навыков и умений, полученных в образовательном процессе, в практику досуговой деятельности и наоборот» [1, с. 3].

Основная часть. Китай — страна одной из самых древних цивилизаций мира. Китайская Народная Республика занимает обширную часть территории Центральной и Восточной Азии. По размеру территории Китай стоит на 3-м месте в мире, после Канады и России. Исключительное разнообразие природных условий выделяет Китай из других азиатских стран, что, на наш взгляд, проявляется в тенденции вовлечения населения в активную деятельность по ознакомлению с природным и историческим наследием. Развитие туризма в стране носит централизованный характер. На современном этапе китайское правительство приняло решение об опережающем росте туризма по сравнению с другими отраслями экономики. Развитие туристической деятельности должно осуществляться с учётом национальной политики. Высшим административным органом управления туризмом является Государственное управление по делам туризма КНР (ГУТ КНР). Помимо ГУТ КНР в каждой провинции создан орган управления туризмом. ГУТ КНР уделяет большое внимание продвижению Китая на мировом туристском рынке. В последнее время заметным явлением в общественной жизни страны стал «красный туризм» — посещение мест боевой и революционной славы. Благодаря воплощению в жизнь экономических и социальных реформ туризм в Китае превратился в высокодоходную самостоятельную отрасль экономики. Наиболее популярен среди китайцев городской экскурсионный туризм, природный. Проблемам городского туризма как одному из перспективных направлений туристской деятельности уделяется большое внимание на международном, региональном и национальном уровнях. Города — центры культурно-познавательного туризма специализируются на приёме туристов, путешествующих с целью получения новых знаний, приобщения к культурным ценностям. Под влиянием процессов глобализации происходит формирование полиструктурной глобальной пространственной организации международного туризма.

В литературе туризм рассматривается, как: временные перемещения людей, их нахождение вне постоянной среды обитания и временное пребывание на объекте; как сложная социально-экономическая система; как временные выезды людей в свободное время с постоянного места жительства в оздоровительных, познавательных, профессиональных, спортивных, образовательных и иных целях [2; 3].

Важная роль в приобщении подрастающего поколения к туристической деятельности, способствующей разностороннему развитию детей, отведено дошкольному образованию, где проводится активная работа по организации туристических мероприятий. Эти мероприятия связаны с различными видами физических упражнений и элементами спортивных игр, специально направленных на развитие туристических умений и навыков. Одновременно в процессе овладения туристическими умениями и навыками проводится большая воспитательная работа по выработке у детей старшего дошкольного возраста таких личностных качеств, как умения преодолевать различные виды препятствий, которые возникают на пути ребёнка в процессе походов, прогулок, экскурсий. Особое внимание уделяется формированию культурно-гигиенических правил поведения в походе. Дети должны уяснить для себя, что соблюдение правил гигиены, таких простых, как: мытьё рук, лица чистой водой позволит создавать комфортные условия пребывания во время прогулки, длительного передвижения по маршруту похода, приёмов пищи.

Туризм как вид физического воспитания требует определенной выносливости, тренированности, знания техники и тактики туризма, умения преодолевать естественные и искусственные препятствия, ориентироваться на местности, оказывать доврачебную элементарную помощь, знать правила охраны природы, самостоятельно соблюдать правила безопасного поведения в природе. Эти требования необходимо подтверждать систематическими занятиями физической культурой, где участники будущих туристических мероприятий регулярно выполняют комплексные задания по овладению такими навыками, как умение сложить рюкзак за определенное количество времени так, чтобы его было удобно пронести в течение времени, определённого походом; завязывать простейшие узлы; оказывать помощь взрослым в установке палатки.

Заключение. Таким образом, туристическая деятельность детей дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования Китая способствует повышению у детей интереса к занятиям туризмом и физической

© Сялхэ Мо, 2018.

Репозиторий БГПУ

культурой, повышает мотивацию к улучшению своих физических возможностей, удовлетворяет их познавательные потребности и знания в области экологии, здорового образа жизни, экономики, развивает патриотические чувства к своей стране — Китаю.

Список использованных источников

1. *Глазырина, Л. Д.* Досуг в воспитании и развитии детей дошкольного возраста / Л. Д. Глазырина // Пралеска. — № 2. — 2016. — С. 3—9.
2. *Бабкин, А. В.* Специальные виды туризма / А. В. Бабкин. — М. : Совет. спорт, 2008. — 208 с.
3. *Кусков, А. С.* Основы туризма : учебник / А. С. Кусков, Ю. А. Джаладян. — М. : Кнорус, 2011. — 392 с.

УДК 378

С. М. Пасынок
Государственное учреждение образования «Санаторный ясли-сад № 9 г. Сморгони», Сморгонь

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Актуальность проблемы безопасной жизнедеятельности с каждым годом становится все более очевидной. Налицо парадокс: в течение многих лет человек создавал и совершенствовал технические средства с целью обеспечить безопасность и комфортность своего существования, а в результате оказался перед лицом угроз, связанных с производством и использованием техники. Очевидно, что в современном мире необходима тщательная подготовка всего населения к жизни в условиях, при которых как в природном окружении, так и в быту возможно возникновение ситуаций опасности.

Актуальность исследования обусловлена вопросами: Как сберечь здоровье детей? Как помочь разобраться в многообразии жизненных ситуаций? Как научить помогать друг другу? То, что для взрослого не является проблемной ситуацией, для ребёнка может стать таковой. Работая в учреждении дошкольного образования, замечаешь, что большинство малышей теряются, не могут принимать самостоятельно решение, не знают куда обратиться за помощью, как правильно вести себя в экстремальных ситуациях. Главная цель в воспитании безопасного поведения у дошкольников — дать каждому ребёнку основные понятия опасных для жизни ситуаций, особенностей поведения в них, умения применить эти знания в быту. Эта проблема весьма актуальна, ведь от неё зависит здоровье и жизнь подрастающего поколения.

Основная часть. Основы безопасности жизнедеятельности — область знаний, в которой изучаются опасности, угрожающие человеку, закономерности их проявлений и способы защиты от них. В большинстве случаев опасные ситуации создаёт сам человек, нарушающий общепринятые правила поведения. Опасная ситуация может возникнуть на дороге, если пешеход переходит проезжую часть в неустановленном месте или на красный свет светофора, если человек нарушает правила пожарной безопасности, не соблюдает правила общественной безопасности и общественного порядка. Всё это становится причиной тяжелых увечий или даже смерти [1, с. 7]. Изучение причин травм у детей показывает, что, чаще всего, они происходят по прямой или косвенной вине взрослых. Очень важно, для того чтобы воспитать ребёнка и привить ему правила безопасного поведения в быту, взрослые сами их знали и неукоснительно соблюдали [2, с. 69].

В связи с ростом количества опасных и чрезвычайных ситуаций одной из важнейших задач всех ступеней образования становится формирование безопасной, здоровой, образовательной среды и культуры безопасности. Работник системы образования, как и любой другой области, не может считать себя профессионалом, если он не владеет основами безопасности жизнедеятельности. Если воспитатель дошкольного образования будет осведомлён такой информацией, то он без особых трудностей может преподнести данную информацию детям через беседы, художественную литературу, различные игры, педагогические задачи и ситуации, занятия [3,с. 57].

Необходимо помнить, что работа по формированию представлений об основах безопасности жизнедеятельности должна проводиться с учётом следующих постулатов: обучение дошкольников не должно ограничиваться только обучением нормам и правилам поведения, детей необходимо учить наблюдательности, умению ориентироваться и быстро реагировать в экстремальных ситуациях; работа должна проводиться в трёх направлениях: учреждение дошкольного образования—ребёнок—родители. В работе с детьми необходимо учитывать особенности детской психики, нельзя акцентировать внимание детей только на страшные последствия пожаров, наводнений, так как это может привести к тревожности, страхам, стрессам, фобиям и даже стойким неврозам. Всем известно, что игра является естественным спутником жизни ребёнка. Поэтому игровой метод был и остаётся традиционным средством педагогики, который можно успешно использовать для обучения детей правилам безопасного поведения. Дети любят играть. Они с удовольствием по множество раз обращаются к знакомым играм, игровым сюжетам. Наверное, поэтому они с радостью откликаются на предложение взрослого поиграть, предвкушая радость развлечения и не догадываясь, что на самом деле будут... учиться. Такова специфика дидактической игры. Вариативность игровых действий позволяет полнее раскрыть замысел игры, заинтересовать детей, сконцентрировать их внимание на освоение знаний, умений и навыков. Для детей начиная с 4—5 лет в дидактическую игру можно включать элементы состязания; при этом старшие дошкольники могут

© Пасынок С.М., 2018.

Репозиторий БарГУ

соревноваться как индивидуально, так и коллективно; порой они сами стараются придать игровым действиям соревновательный характер.

Одним из эффективных способов воздействия на дошкольников является художественное слово. Существует огромное множество загадок, стихотворений, поговорок, сказок, рассказов, которые можно использовать ежедневно в работе с дошкольниками по формированию основ безопасности жизнедеятельности.

Эффективной формой работы в данном направлении является игровой тренинг. Он даёт возможность каждому ребёнку побывать в ситуациях, подобных жизненным, самостоятельно или с помощью группы найти правильное решение, выработать правильный алгоритм поведения. Ход каждого занятия-тренинга определяется возможностями детей, уровнем их подготовленности. На тренингах следует рассмотреть и обсудить возможные ситуации насильственного поведения со стороны взрослого (хватает за руку, берёт на руки, затаскивает в машину) и объяснить детям, как следует вести себя в подобных ситуациях. Дети должны знать, что им надо громко кричать, призывая на помощь и привлекая внимание окружающих: «На помощь, помогите, чужой человек». Цель педагога — научить детей, прежде всего, застенчивых, робких, неуверенных в себе, как себя вести, чтобы окружающие поняли, что совершается насилие, и не спутали его с обычными детскими капризами. В ходе тренингов необходимо отрабатывать защитное поведение. Направляя детей на поиск выхода из кризисной ситуации, игровой тренинг способствует развитию у них поисковой активности.

Понятным и доступным для дошкольника видом деятельности является игра-драматизация. Театральное действие наиболее эффективный метод эмоционального и нравственного воспитания. Оно пробуждает в дошкольнике чувство сопереживания, возмущения против несправедливости, желание помочь, защитить слабого. Через восприятие сказочных, театральных героев дети учатся анализировать и оценивать поведение других людей, а затем и собственные поступки.

Эффективной формой работы по основам безопасности жизнедеятельности детей является игра-занятие. Во время занятий дети приобретают представления и навыки правильного поведения и общения с животными, растениями, формируются представления о правилах поведения в общественных местах, отрабатываются и закрепляются правила дорожного движения и техники безопасности с пожароопасными приборами.

Рекомендуемой формой усвоения информации о безопасном поведении может быть физкультурно-оздоровительная работа: организация дней здоровья, спортивных игр и развлечений. Ребёнок сам становится участником действия, что способствует формированию конкретных умений. Использование подвижных игр занимает не последнее место при ознакомлении дошкольников с правилами безопасности. При ознакомлении воспитанников с основами безопасности жизнедеятельности необходимо широко использовать наглядно-иллюстративный материал. Систематически и терпеливо разъясняя детям, что такое опасность, как её избежать, можно подготовить ребёнка к правильным действиям в тех или иных чрезвычайных ситуациях.

Формирование у дошкольника навыков безопасного для жизни и здоровья поведения строиться на воспитании тех или иных привычек. Привычка — это поведение, образ действий, которые стали для кого-либо в жизни обычными, постоянными. Привычка, чаще всего, формируется на основе навыка. В семье обучение малышей правилам элементарной безопасности ведётся часто бессистемно и не в полном объёме. Правила преподносятся в виде коротких запретов, что не только не удовлетворяет любопытство детей, а наоборот, вызывает повышенный интерес к запретному. В семье дети часто становятся свидетелями того, как родители пренебрегают простейшими правилами: оставляют без присмотра электронагревательные приборы, телевизоры, магнитофоны; пользуются открытым огнём (свечами, спичками), не задумываясь над тем, что ребёнок запоминает их действия. А ведь пример родителей — один из основных факторов успешного воспитания у детей навыков безопасного поведения на улице и в быту.

Заключение. Воспитание основ культуры безопасного поведения у детей дошкольного возраста, очень важный и необходимый процесс, как в учреждении дошкольного образования, так и в семье. Крайне важно начать её вовремя. Каждая недоработка педагога и родителей, касающаяся вопросов личной безопасности ребёнка, впоследствии может обернуться бедой. Поэтому взрослым нужно не только оберегать и защищать ребёнка от опасностей и непредвиденных чрезвычайных ситуаций, но и подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными обстоятельствами, научить адекватно, осознанно действовать в той или иной обстановке, помочь овладеть элементарными навыками безопасного поведения.

Список цитируемых источников

1. *Авдеева, Н. Н.* Безопасность : учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошк. возраста / Н. Н. Авдеева, Н. Л. Князева, Р. Б. Стёркина. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. — 144 с.
2. *Богданов, В. В.* История обыкновенных вещей : книга / В. В. Богданов, С. Н. Попова. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. —79 с.
3. *Виноградова, Н. Ф.* Дети, взрослые и мир вокруг / Н. Ф. Виноградова, Т. А. Куликова. — М. : Просвещение, 2000. – 72 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.24

Т. Ф. Томашевич, С. Е. Ахранович
Государственное учреждение образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка», Сморгонь

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Экологическое воспитание — это, прежде всего, общение с природой, без этого невозможно воспитать человека, способного жить в гармонии с природой, бережно и эмоционально относиться к ней. Грамотное оформление экологической тропы на территории учреждения дошкольного образования позволяет педагогам эффективно организовать процесс экологического образования, так как часть экологических занятий должна проводиться на свежем воздухе. Хорошо продуманное оборудование экологической тропы позволяет педагогам даже обычную прогулку использовать для ознакомления дошкольников с новым материалом, закрепить пройденный, воспитывать у детей эмоциональное, бережное отношение к окружающему миру, развивать его ощущения и учить видеть новое в привычных объектах.

Экологическая тропа — один из важнейших компонентов экологической развивающейся среды. В учреждениях дошкольного образования она выполняет познавательную, развивающую, эстетическую и оздоровительную функцию.

В литературе по экологическому воспитанию дошкольников нет однозначного, чёткого определения экологической тропы. Этот вопрос актуален для дошкольного экологического образования.

На современном этапе проблемами экологического воспитания детей дошкольного возраста занимаются И. А. Коморова, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова. Результаты их исследований показывают, что у детей дошкольного возраста целью экологического воспитания является формирование только первоначальных основ экологической культуры

Н. Н. Кондратьева определяет экологическую тропу как специально оборудованный и тщательно изученный путь в местах, где окружающая живая природа позволяет передавать знания о естественных явлениях и объектах, создавать предпосылки для развития экологического мышления, экологически целесообразного поведения в природе.

Работа на экологической тропе тесно связана с развитием эмоций у детей, умения удивляться, сопереживать, заботиться о живых организмах, умении видеть красоту окружающего мира.

Важно формировать у детей потребность в самостоятельном изучении природы. Осуществить эту задачу также можно на экологической тропе, где ребёнок познаёт окружающий мир, самостоятельно выделяет связи и зависимости, существующие в природе: наблюдая за объектами и явлениями неживой и живой природы, он активно взаимодействует с ними.

Таким образом, опыт работы показывает, что экологическая тропа позволяет детям дошкольного возраста: наглядно познакомиться с разнообразными процессами, происходящими в природе; изучать живые объекты в их естественном природном окружении; получить навыки простейших экологических исследований; понять общую связь живого организма с внешней средой, наблюдать жизнь живых организмов, их влияние друг на друга.

Работа на экологической тропе позволяет решить практически все задачи экологического образования дошкольников, что даёт возможность рассматривать экологическую тропу как средство экологического образования детей дошкольного возраста.

Основная часть. Создание экологической тропы в условиях учреждения дошкольного образования рассмотрено на материалах государственного учреждения образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» (далее — Сморгонский ДЦРР).

Перед организацией экологической тропы была детально обследована территория Сморгонского ДЦРР, выделены наиболее интересные объекты; составлена картосхема тропинки с нанесением маршрута и всех её объектов в виде рисунков-символов. Объекты были сфотографированы, точки описаны по единой схеме и оформлены в виде «Паспорта экологической тропы». Также были изготовлены таблички с рисунками, подписями для видовых точек, природоохранных знаков, составлены рекомендации по использованию объектов тропинки для работы с детьми.

Экологическая тропа создавалась без дополнительных затрат: в состав видовых точек были включены те объекты, которые уже были на территории учреждения. В дальнейшем она была дополнена новыми точками («Аптечка Айболита), в перспективе — создание ещё нескольких («Живая Красная книга», «Муравьишкин дом»).

Основным критерием выбора маршрута и объектов экологической тропы является включение большого количества разнообразных, привлекающих внимание детей объектов, их доступность для дошкольников. В качестве объектов экологической тропы нами выбраны различные виды как дикорастущих, так и культурных растений — деревья, кустарники, травы, скворечники на деревьях, клумбы, отдельно цветущие растения, места регулярного скопления насекомых — жуков-солдатиков, кузнечиков, божьих коровок, выделен участок для пищевых и лекарственных растений. Созданы условия для выращивания растений, подлежащих охране в Беларуси. Такким образом оформляется своеобразная «Живая Красная книга».

© Томашевич Т. Ф., Ахранович С. Е., 2018.

Репозиторий ВарГУ

В состав растений экологической тропинки также вошли растения-часы, растения-барометры. Декоративные цветущие растения подобраны таким образом, чтобы в течении сезона одни цветы сменяли другие, то есть созданы клумбы «непрерывного цветения».

На примере сорняков объясняются детям многие биологические особенности растений, влияние человека на биологические сообщества. Сравнивая вытоптанные и невытоптанные, мы наглядно показываем детям, как изменяется растительный покров, обсуждаем некоторые правила поведения на прогулке, на отдыхе. Зона отдыха предполагает возможность отдохнуть, почитать художественную литературу.

Маршрут экологической тропы Сморгонского ДЦРР включает в себя 13 видовых точек: «Вишневая аллея», «Таинственный лес», «Дом летающих семян», «Пернатый мир», «Рябиновая гостья», «Цветочная поляна», «Братец-кустарник», «Белая берёзка», «Госпожа Сирень», «Две сестрицы», «Аптечка Айболита», «Травушка-муравушка», «Топтыжкина дорожка».

Количество посещений экологической тропы зависит от возраста детей и цели образовательного процесса воспитателя дошкольного образования. В разное время можно посещать разные точки, даже одну точку за прогулку. Одни и те же объекты можно посещать много раз, особенно в разные сезоны. Свои впечатления об увиденном на тропинке дети затем выражают на занятиях по музыке, в календаре природы, изобразительной, театрализованной деятельности, в играх.

Заключение. Организация работы на экологической тропе подтверждает её эффективность для реализации задач, поставленных учебной программой дошкольного образования по образовательной области «Ребёнок и природа». Подобранные и применённые на практике методы и приёмы оказываются интересными и результативными. У детей проявляется устойчивый интерес к миру растений и животных, очень хорошо развито умение и желание наблюдать за живыми объектами, знакомиться с новыми, умение задавать различные вопросы, осуществлять опытно-экспериментальную деятельность, то есть налицо высокий уровень развития психических процессов.

Внедрение в практику дидактических игр для экологической тропы показало, что в результате в сознании детей сформированы ясные и точные представления о предметах и явлениях природы, о взаимосвязях и законах в ней, представления о человеке как части природы, наделённой сознанием, активно воздействующим на неё своим трудом, обязанным заботиться и беречь её.

Активное привлечение родителей к работе на экологической тропе показало, что проблема формирования у детей представлений о живой природе, непосредственного приобщения к ней может быть решена только совместными усилиями педагогического коллектива и родителей, уже начиная с учреждения дошкольного образования. Таким образом, анализируя проделанную работу, можно сделать вывод о том, что проведённая работа по формированию у детей 4—6 лет представлений о живой природе привела к тому, что экологические представления детей приобрели новое качество — они стали результатом.

Список цитируемых источников

1. *Казаручик, Г. Н.* Экологическое воспитание детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Г. Н. Казаручик. — Минск : Нац. ин-т образования, 2014. — 72 с.
2. *Ладутько, Л. К.* Природа в развитии и воспитании детей дошкольного возраста (от 5 до 6 лет) : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Л.К. Ладутько, С. В. Шкляр. — Минск : Нац. ин-т образования, 2014. — 255 с.
3. *Молодова, Л. П.* Игровые экологические занятия с детьми : пособие для воспитателей детских садов и учителей / Л. П. Молодова. — 3-е изд. — Минск : Асар, 2001. — 128 с.
4. Дошкольное образование : образовательный стандарт // Пралеска. — 2010. — № 11. — С. 2—63.
5. Современные подходы к процессу образования старших дошкольников / Л. В. Лобынько, Т. Ю. Швецова. — Минск : ИВЦ Минфина, 2010. — 220 с.
6. *Стреха, Е. А.* Ознакомление детей дошкольного возраста с природой : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е. А. Стреха. — Минск : Народ. асвета, 2012. — 64 с.

УДК 373.24

Т. Ф. Томашевич, Е. И. Рудакова

Государственное учреждение образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка», Сморгонь

ПЕРСПЕКТИВНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И УМЕНИЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИГРОВОЙ ФОРМЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одной из наиболее приоритетных и важнейших для человечества потребностей является обеспечение безопасности его жизнедеятельности. Период дошкольного развития можно назвать своеобразным фундаментом, с которого начинается строительство и развитие всего дальнейшего — характера, способностей, навыков. Именно в этот интересный и сложный период начинается процесс социализации, устанавливается связь ребёнка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром, закладывается фундамент здоровья, закладываются прочные основы социального опыта безопасности жизнедеятельности, здорового образа жизни. Познавая мир, дети часто сталкиваются с

© Томашевич Т. Ф., Рудакова Е. И., 2018.

Репозиторий БГПУ

опасностью и нередко становятся жертвами своего незнания, беспечности или легкомыслия. У них нет опыта, способствующего пониманию риска, не сформированы навыки безопасного обращения с предметами, отсутствует защитная психологическая реакция на угрозу, свойственная взрослым.

Из опыта работы в учреждении дошкольного образования, можно отметить, что многие воспитанники отличаются несамостоятельностью, безынициативностью, не могут принимать самостоятельно решения, не знают к кому обратиться за помощью, не умеют принимать правильное решение в экстремальных ситуациях, не знают правила безопасного поведения в быту, в природе, в общении с незнакомыми людьми. Вероятный выход в представленной ситуации, на наш взгляд, — формирование у детей правил поведения и основ безопасности жизнедеятельности.

Основная часть. Одним из наиболее действенных, увлекательных и подходящих средств формирования у детей навыков безопасного поведения признана игра, которая предполагает широкие возможности для педагогического творчества. Для детей игра — это связь с жизнью. Отражая в игре события окружающего мира, ребёнок как бы становится их участником, знакомится с окружающей действительностью. Разнообразные по содержанию и форме игры вводят ребёнка в круг реальных жизненных явлений, способов действия, способствуют усвоению моральных норм и правил поведения.

Цель проведённого исследования в государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» — формирование основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности.

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 [1, с. 277].

Игра является одним из самых доступных видов деятельности детей, она даёт вероятность ребёнку удовлетворить его всевозможные желания и интересы, познакомиться с находящимся вокруг миром во всем его обилии. В игре воспитывается характер, расширяются представления об окружающем, формируются и совершенствуются двигательные навыки, точность движений, внимательность, сосредоточенность, то есть все те качества, которые необходимы для предупреждения опасностей [2, с. 10].

В таблице 1 отражён разработанный в государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» перспективный план по формированию основ безопасности с использованием различных форм и методов. Например, были изготовлены игры, которые позволили не только лучше запомнить и усвоить правила и нормы безопасного поведения, но и закрепить их в практической деятельности: «Часы безопасности», «Лото безопасности», «Собери знак», лото «Дорожные знаки».

В уголке природы сделан акцент на ознакомление детей с правилами безопасного поведения в окружающей среде, безопасного обращения с животными и растениями. С помощью разнообразных дидактических игр (лото «Грибы», лото «Растения — Животные», «Кто, где живёт», «Собери растение», «Угадай по описанию», «Красивые, но ядовитые», «Наши помощники — растения») дети получают представления о видах лесных грибов, ягод и других растений, о правилах осторожности при их сборе.

С помощью сюжетно-ролевой игры есть возможность сформировать у детей навыки правильного поведения в чрезвычайных ситуациях, умение самостоятельно мыслить, сформировать навыки безопасного обращения с предметами быта (игры «Семья», «Больница» «Мы — пешеходы», «Служба спасения», «Спасатели»).

Важным моментом освоения дошкольниками представлений и умений безопасного поведения считаем ситуативно-имитационное моделирование. Общение детей в игровых ситуациях, «проговаривание» правил поведения, имитация действий с потенциально опасными бытовыми предметами дают возможность формировать опыт безопасности в быту. Ещё одной эффективной формой работы, используемой при формировании основ безопасности жизнедеятельности детей, является игровые упражнения, которые дают возможность каждому ребёнку побывать в ситуациях, подобных жизненным, самостоятельно или с помощью группы найти правильное решение, выработать правильный алгоритм поведения.

Т а б л и ц а 1. — Перспективный план работы по формированию представлений и умений основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего возраста в государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка»

Месяц	Тема, цель занятия	Формы и методы работы
Сентябрь	«Безопасная улица» Цель: продолжать расширять представления детей о городе, о правилах передвижения по улицам, о соблюдении правил дорожного движения, дорожных знаках; закреплять представления о правилах поведения в общественном и личном транспорте	Дидактические игры: «Светофор», «Дорожные знаки», «Перекресток», «Автобус знатоков», «Шоферы и пешеходы». Ситуация «Светофор сломался». Сюжетно-ролевая игра «Улица». Подвижные игры: «Светофор», «Пешеходы и транспорт». Игры с конструктором: «Улица», «На чём ездят люди»
Октябрь	«Источники опасности» Цель: углублять представления у воспитанников о причинах возникновения пожара, о правилах безопасного пользования электробытовыми приборами и предметами, которые могут вызвать опасность, знать опасные места и уметь избежать опасности	Театрализация «Непослушная спичка». Дидактические игры: «Нарисуй отгадку», «Что где лежит», «Источники опасности», «Доскажи словечко», «Один дома», «Холодное - горячее», «Вкусное — опасное». Сюжетно-ролевая игра «Семья». Моделирование ситуации «Что делать, ели порезал палец». Экскурсия в прачечную, на кухню

Репозиторий ВарГУ

Месяц	Тема, цель занятия	Формы и методы работы
Ноябрь	«Не спеши на красный свет!» Цель: формировать представления о необходимости соблюдения каждым человеком правил безопасности; продолжать знакомить детей с правилами дорожного движения, с дорожными знаками, работой светофора, с правилами для пешеходов	Дидактические игры: «Закончи предложение», «Дорисуй, чего не хватает», «Подумай - отгадай», «Перекрёсток». Сюжетно-ролевая игра «Мы — пешеходы». Подвижные игры: «Светофор», «Перекрёсток»
Декабрь	«Осторожно — лёд! Что может случиться?» Цель: формировать у детей элементарные представления об особенностях поведения людей во время гололёда, предупреждения несчастных случаев на льду и во время игр зимой (катании на санках, лыжах, коньках)	Дидактические игры: «Выбери одежду, удобную для игр», «Подбери сравнения», «Полезно — опасно!» Моделирование ситуации «На тонком льду…» Подвижные игры: «Заморожу», «Чей снежок дальше летит»
Январь	«Осторожно, незнакомец!» Цель: совершенствовать представления и умения общения с незнакомыми людьми на улице, когда остаются одни дома, прививать умения по предупреждению чрезвычайных ситуаций и как действовать в случае возникновения этих ситуаций	Драматизация сказок: «Три поросёнка», «Волк и семеро козлят», «Красная шапочка». Дидактические игры: «Один дома», «Незнакомец». Игровые упражнения: «Кто там?», «У меня зазвонил телефон», «Скажи «нет»»
Февраль	Службы «101», «102», «103» Цель: закреплять правила поведения в экстремальных ситуациях (набирать номер службы, вести диалог с диспетчером по телефону, чётко называть свой адрес), умение быстро реагировать на ситуацию, не теряться	Игра-тренинг «Мой друг телефон» (как вызвать скорую помощь, милиционера), «Вызови пожарную команду». Сюжетно-ролевая игра «Больница». Игра-эстафета «Чья команда быстрее соберет чемодан к выезду», «Потуши дом»
Март	«Огонь — друг, огонь — враг» Цель: совершенствовать представления детей о роли огня в жизни человека, как положительной, так и отрицательной; о правилах пожарной безопасности, профессии пожарного, развивать память, сообразительность, находчивость, воспитывать уважение к труду спасателя	Решение проблемных ситуаций «Кто виноват: огонь или мы?», «Как предупредить беду?». Драматизация сказки С. Маршака «Кошкин дом». Дидактические игры: «Доскажи словечко», «Собери картинку», «Занимательная шкатулка», «Потуши пожар». Сюжетно-ролевая игра «Экскурсия в пожарную часть»
Апрель	«Животные полезные и опасные» Цель: закреплять правила поведения с животными, прививать любовь к животным, развивать умение объяснять опасные и безопасные ситуации	Дидактические игры «Назови ласково», «Что нельзя делать», «Кто чем опасен» и разгадывание загадок. Подвижные игры: «Кот и мыши», «Лохматый пёс». Решение ситуаций «Ты встретил бездомную кошку или собаку»
Апрель	«Как не потеряться» Цель: формировать у детей представления о том, как нужно выходить из экстремальной ситуации, и к кому необходимо обращаться за помощью, если потерялся	Дидактические игры «Радио», «Мой дом», «Закончи рассказ». Инсценировка сказки «Маша и медведь». Игровые упражнения: «Как следует себя вести, если заблудился на рынке», «Как обращаться за помощью к прохожим».
Май	«Ядовитые растения, грибы и ягоды!» Цель: формировать умения определять ядовитые растения, грибы и ягоды; систематизировать представления детей о том, что ядами этих растений, грибов можно отравиться; воспитывать потребность в заботе о растениях и о своём здоровье	Дидактические игры: «Угадай по описанию», «Съедобное-несъедобное», «Полезно-вредно», «Съедобный грибок положи в кузовок», «Волшебный цветок». Театрализованное представление «Зеленая больница».

Заключение. Таким образом, формирование основ безопасности жизнедеятельности детей посредством игровой деятельности, поможет воспитанникам войти во взрослую жизнь социально адаптированной личностью, способной позаботиться о своей личной безопасности, а игра послужит им своеобразным мостиком для этого перехода, ведь игра и безопасность — это два взаимосвязанных понятия, так как безопасность напрямую зависит от тех игр, в которые играет ребёнок.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 416 с.
2. Игра в жизни дошкольника: пособие / Е. А. Панько [и др.]; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А Панько. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 184 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 372.3/4

К. С. Тристень,
кандидат медицинских наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИЗУЧЕНИЕ ИНФОРМИРОВАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Нередко валеологическая культура населения складывается стихийно, формируется и закрепляется в сознании с детства в соответствии с обычаями и традициями, применяемыми в их семьях. Поэтому необходимо целенаправленное, осознанное формирование валеологической культуры не только детей, но и родителей. Прежде, чем формировать уровень культуры здоровья, следует его изучить. Установление связи между знаниями родителей и состоянием здоровья их детей имеет непосредственное отношение к тому, насколько здоровым будет подрастающее поколение [2]. Признанная приоритетным направлением охрана здоровья детей ставит перед педагогическими коллективами учреждений дошкольного образования и педагогическими учреждениями высшего образования задачу: разработать пути реализации мероприятий по усилению оздоровительной работы среди детей, обучив этому будущих воспитателей [2]. Изучение путей сохранения и укрепления здоровья детей весьма актуально [3].

Основная часть. Пропаганда здорового образа жизни — не кратковременная кампания, а широкое общественное явление, развитие которого осуществляется на протяжении длительного времени. Успешность реализации стратегии здорового образа жизни в Беларуси зависит от развития системы непрерывного валеологического образования. Становление личности происходит под влиянием ряда факторов — социальных, семейных, наследственных. Большое влияние на формирование личности оказывает система образования. Именно воспитатели дошкольного образования в союзе с родителями воспитанников способны и призваны заботиться о нравственном развитии ребёнка, культуре его поведения. В теории и методике физического воспитания детей дошкольного возраста разработаны формы, методы, приёмы, эффективно воздействующие на здоровье и физическое развитие детей. Проблема воспитания у ребёнка нравственных качеств в процессе физического воспитания имеет богатую историю в отечественной дошкольной педагогике. В 50—60-х годах XX века развитию у детей гуманных чувств и взаимоотношений стали уделять большое внимание. Изучалась роль различных средств воспитания нравственных качеств детей: труд, общение, художественная деятельность, знакомство детей с произведениями художественной литературы, произведениями отечественных композиторов и авторов мировой музыкальной культуры. Предлагались методы, соединяющие основы педагогики, медицины и психологии в формировании мировоззрения ребёнка. Используются словесные, наглядные и практические методы обучения, их сочетание, игровая деятельность, консультации врачей для родителей, участие преподавателя университета в родительских собраниях с конкретными рекомендациями родителям, семинары с воспитателями дошкольного образования.

С целью изучения осведомлённости родителей дошкольников о путях формирования нравственных качеств, культуры здоровья детей нами проведено анкетирование 96 родителей. Анализ полученных данных свидетельствует о высокой заинтересованности родителей в нравственном развитии своих детей. 17,71% респондентов главным средством воспитания у детей нравственных качеств считают трудовую деятельность, художественную деятельность детей — 11,46%, треть анкетированных — 31,25% назвали общение с детьми, 15,63% — влияние литературных произведений, 20,83% — влияние музыки, 22,92% — влияние литературно-музыкальных костюмированных спектаклей и забав. На вопрос о путях формирования культуры здоровья у детей 34,37% анкетированных родителей назвали привитие детям любви к родным, 28,12% — привитие чувства патриотизма, любви к своему краю. Каждый десятый (10,42%) родитель считает главным условием формирования нравственной личности создание условий для эмоционального благополучия ребёнка, 6,7% — разработку программно-методического обеспечения по развитию творческих способностей дошкольников, 11,46% — использование методов активного обучения детей. Большинство родителей (83,33%) считают игровую деятельность детей неотъемлемым условием воспитания у детей нравственности. На первое место из нравственных качеств человека 22,92% респондентов поставили честность, 19,79% — искренность, 17,71% — справедливость, 15,63% — правдивость, 11,46% — мужество, 10,42% — скромность, по 5,82% — сострадание, сочувствие и милосердие.

Педагогическими работниками учреждений дошкольного образования активно используются методики М. Монтессори, ТРИЗ-технология, позволяющие развивать творческое воображение, фантазию, формируют нестандартность мышления, творческий поиск ребёнка. Игра занимает важное место в жизни дошкольника, которая способствует развитию у детей жизнерадостной обстановки, щедрости, доброжелательности, любви к друзьям, формированию их чувственного опыта, обеспечению осмысления детьми социально принятых нравственных норм.

Во время педагогической практики студентов факультета педагогики и психологии студенты изучают условия, которые созданы для детей по охране и укреплению их здоровья. Сведения о методах и условиях по охране и укреплению здоровья детей дошкольного возраста студенты получают при изучении дошкольной педагогики, теории и методики физического воспитания детей дошкольного вохраста, основ педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста. Студенты участвуют в формировании сознательной мотивации у детей на

© Тристень К. С, 2018.

Репозиторий БарГУ

сохранение и улучшение здоровья, так как во время практики используются здоровьесберегающие педагогические технологии обучения и воспитания детей.

Заключение. Таким образом, одним из главных результатов привлечения студентов факультета педагогики и психологии к решению задач оздоровления детей организованных детских коллективов, стала их практическая деятельность по внедрению здоровьесберегающих технологий. Подобная организация изучения основ медицинских знаний студентами — будущими педагогами позволяет активизировать их учебно-познавательную деятельность, поскольку забота о здоровье детей и подростков − одна из главных задач современного учреждения дошкольного образования.

Список используемых источников

1. *Горина, Л. В.* Теоретические основы художественно-эстетического воспитания дошкольников / Л. В. Горина, А. И. Чернышов, Е. В. Чернышова // Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.-метод.. статей / ред.-сост.: Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. — Вып. 5. — Саратов : Наука, 2009. — С. 76—83.
2. *Егорушкина, И. А.* Развитие младших дошкольников средствами театрализованной деятельности / И. А. Егорушкина // Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.-метод.. статей / ред.-сост.: Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко. — Вып. 5. — Саратов : Наука, 2009. — С. 346—351.
3. *Костюшина, Е. В.* Роль игровой деятельности в нравственном развитии ребёнка. / Е. В. Костюшина // Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.- метод.. статей / ред.-сост.: Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко. — Вып. 5. — Саратов : Наука, 2009. — С. 90—95.
4. *Лапаник, Н. А.* Педагоги-классики и современники о формировании культуры общения дошкольников / Н. А. Лапаник // Семья, дошкольное и начальное образование — единый развивающий мир ребёнка : материалы Респ. науч.-практ конф. ; г. Минск, 19 апр. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. О. И. Митрош [и др.] ; отв. ред. Н. В. Литвина. — Мн. : БГПУ, 2005. — С. 123—125.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г., №243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г., одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г., Мозырь. — Белый Ветер, 2011. — 379 с.
6. *Тристень К. С.* Профилактика заболеваний органов и систем организма : монография / К. С. Тристень. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014 — 301 с.
7. *Чечет, В. В.* Развитие интеллектуальных способностей детей средствами досуговой деятельности / В. В. Чечет // Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи : образовательно-оздоровительное пространство : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., НДЦ «Зубренок», 22—24 сент. 2010 г./ редкол. : Н. К. Катович [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2010. — С. 160—163.

УДК 372.3/4

К. С. Тристень,
кандидат медицинских наук, доцент
Е. В. Лешкевич, О. В. Шило
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСВЕДОМЛЁННОСТЬ СТУДЕНТОВ О РОЛИ МИОГИМНАСТИКИ КАК МЕТОДА КОРРЕКЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ДЕФЕКТОВ

Введение. В Республике Беларусь забота о здоровье граждан и, особенно здоровье детей, является приоритетным направлением деятельности государства. Система образования в республике всё время совершенствуется, пересматриваются цели, задачи, средства и методы образовательного процесса, что регламентируется новым образовательным стандартом, постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 57 от 18 апреля 2014 года [3]. Общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, конкурентноспособных, обладающих высоким уровнем профессиональных компетенций, способностью оценить новые формы и приёмы в педагогике, принимать участие в их реализации [1].

Основная часть. Согласно данным учёных-стоматологов у детей Республики Беларусь среди различных патологических процессов в челюстно-лицевой области значительный удельный вес занимают аномалии развития, положения в челюсти отдельных зубов, деформации зубных рядов и прикуса. По мировым стандартам распространённость зубочелюстных аномалий у детей и подростков Республики Беларусь находится на высоком уровне и составляет от 23,5—38,2% в возрасте 3 года [4] до 41,1—72,0% в возрасте 14—15 лет [7]. Аномалии зубов и челюстей сопровождаются функциональными и эстетическими нарушениями: неправильное положение зубов уродует лицо, страдает функция откусывания и пережёвывания пищи, во многих случаях затруднена нормальная функция дыхания, наблюдается сухость слизистой оболочки полости рта, развивается галитоз (заболевание, проявляющееся неприятным запахом изо рта). При тесном положении зубов быстро развивается кариес, воспалительные процессы мягких тканей полости рта. Подростки испытывают стресс вплоть до развития комплекса неполноценности, когда из-за аномалийного положения зубов, они испытывают затруднение при произношении многих звуков речи [6].

Воспитатели дошкольного образования, учителя школ и родители должны быть осведомлены о причинах возникновения аномалий зубочелюстной системы, их профилактике и методах лечения. Причинами является наследственная предрасположенность, эндокринные заболевания щитовидной, паращитовидной железы, недостаточность коры надпочечников. Большой процент нарушений в положении зубов и деформации зубных рядов

© Тристень К. С., Лешкевич Е. В., Шило О. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

развивается от местных факторов — вредные привычки сосать палец, закусывать карандаши, привычка держать рот открытым, что ведёт к нарушению носового дыхания, развитию «готического» нёба, сужению верхней челюсти. К развитию аномалий зубочелюстной системы ведёт ранняя потеря молочных зубов в результате осложнений кариеса или травм зубов и челюстей, а также нарушения функции жевания в виде вялого, продолжительного жевания, использовании жидкости для улучшения глотания при еде или привычки жевать одной стороной челюсти. Искажению формы челюстей, нарушению правильного роста челюстей способствует привычка у ребёнка спать на высокой подушке или с низко опущенной головой, подложенной под щеку рукой [1].

В 1986 году был предложен Дентальный эстетический индекс (Dental Aesthetic Index, DAI), отражающий качественно новый подход в оценке зубочелюстных аномалий, роль миогимнастики в здоровье детей [2].

В процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образовательния, учителей школ неотъемлемой частью является обогащение их знаний о социально-медико-психологических аспектах здоровья детей, в том числе и стоматологического. В Барановичском государственном университете при изучении теоретического курса дисциплины «Основы медицинских знаний», спецкурса «Профилактика заболеваний органов и систем организма» студенты изучают причины, механизм развития и меры профилактики аномалий зубочелюстной системы.

Ведущее значение в профилактике аномалий положения отдельных зубов, деформации зубных рядов и прикуса занимает миогимнастика, которая должна назначаться в общем комплексе оздоровительных мероприятий для детей, начиная с учреждения дошкольного образования. Дошкольники под наблюдением воспитателей дошкольного образования и помощников воспитателей выполняют специальные упражнения по миотерапии на музыкальных, физкультурных занятиях и даже на прогулках.

С целью выяснения осведомлённости студентов о причинах аномалий зубочелюстной системы и роли миогимнастики в профилактике их развития проведено анкетирование 72 студентов первого и второго курса факультета педагогики и психологии. Выявлено, что только 18,05% опрошеных студентов считают вредные привычки сосать пальцы или закусывать карандаш пусковым моментом развития аномалий зубочелюстной системы. У 37,5% респондентов, по их мнению, наблюдались признаки нарушений в положении зубов, 9,72% студентов лечились у врача-ортодонта, 6,7% получали консультацию врача, применяли доступные меры профилактики. При приёме второго блюда употребляют жидкость для улучшения проглатывания пищи 2,77% студентов, 9,3% респондентов любят кушать «всухомятку», читая, при просмотре телепередач и даже за компьютером. Большинство (81,1%) респондентов не знают, что использование упражнений в виде миогимнастики способствует нормализации положения зубов, выравниванию зубных рядов. На вопрос «Какие местные факторы способствуют развитию аномалий зубочелюстной системы?» 26,39% анкетированных назвали врождённую патологию, 12,5% — разрушение зубов по причине кариеса. При выяснении, влияет ли нарушение носового дыхания на развитие деформации зубных рядов, положительно ответили 9,01% анкетируемых, отрицали влияние этого фактора 56,7% опрошеных, остальные 34,29% ответили «Не знаю». Подобная тенденция сохранилась при выяснении влияния активности жевания: 8,9% респондентов ответили утвердительно, 69,44% дали отрицательный ответ и 22,66% не могли определиться с ответом. Все опрошеные студенты отрицали влияние положения головы ребёнка на подушке на развитие аномалии прикуса. Никто из респондентов не знал, что привычка подпирать щёку рукой, сидя за столом на занятии, также может привести к развитию перекрёстного прикуса. Только 11,11% анкетированных указали, что необходимо срочно проконсультироваться у врача-ортодонта при задержке смены молочных зубов на постоянные, а также при длительном пользовании пустышкой.

Во время педагогической практики кроме педагогических вопросов студенты изучают условия, которые созданы для детей по охране и укреплению их здоровья, в том числе и стоматологического. Сведения о методах профилактики аномалий зубочелюстной системы студенты получают при изучении темы «Формирование здорового образа жизни» курса основ медицинских знаний.

Используя наглядный материал, развлечения для детей студенты под руководством преподавателя разъясняют детям старшего дошкольного возраста последствия вредных привычек сосать пальцы, закусывать карандаши, дышать преимущественно ртом. На родительских собраниях и на занятиях «Материнской школы» проводятся беседы с родителями в присутствии персонала учреждения дошкольного образования о факторах риска развития аномалий зубочелюстной системы. Используя мультимедийную презентацию, родителям демонстрируются комплексы упражнений для тренировки правильного дыхания, нормализации функции глотания, тренировки круговой мышцы рта, а также для нормализации положения головы ребёнка в постели. Если ребёнок длительный срок дышал ртом, у него ослабляется круговая мышца рта. Для таких детей проводили комплекс миогимнастики для тренировки круговой мышцы рта.

Воспитателям дошкольного образования рекомендуется проводить с родителями тренировочный комплекс (шесть видов упражнений) по усложнению дозированного сжатия челюстей, давать рекомендации по физиологичному положению головы ребёнка во время сна, правилах приёма пищи, комплекс миогимнастики для тренировки круговой мышцы рта.

Необходимость проведения профилактических мероприятий и их разноплановость диктуют потребность участия в реализации программ профилактики аномалий зубочелюстной системы родителей, воспитателей дошкольного образовательния, учителей, музыкальных работников, чтобы на физкультурных, музыкальных занятиях и прогулках проводить комплексы упражнений по миогимнастике в форме игры в соответствии с возрастом детей. Так прививаются детям основы культуры здоровья. В вопросах формирования культуры

Репозиторий БарГУ

здоровья самая большая ответственность принадлежит семье, а также для осуществления этих задач требуется участие специалистов системы образования, здравоохранения [5].

Заключение. Таким образом, студенты недостаточно осведомлены о факторах риска развития аномалий зубочелюстной системы. Одним из главных результатов привлечения студентов факультета педагогики и психологии к реализации проекта снижения аномалий зубочелюстной системы у детей дошкольного возраста, стала их инновационная деятельность по внедрению здоровьесберегающих технологий во время учебных практик. Предлагаемая нами организация изучения основ медицинских знаний студентами — будущими воспитателями дошкольного образования позволяет активизировать их учебно-познавательную деятельность, так как забота о здоровье детей — одна из насущных задач современной школы.

Список используемых источников

1. *Кипкаева, Л.В.* Профилактика и лечение зубочелюстных аномалий у детей с дефектами зубных рядов / Л. В. Кипкаева., Т. Н. Терехова // Современная стоматология. —2000 — № 3 — С. 37—39.

2. *Леус, П. А.* Практическая реализация основных целей «Европейской платформы общественного стоматологического здоровья» / П. А. Леус // Стоматологический журнал. — 2014. — № 1 — С. 16—20.

3. Об утверждении и введении в действие образовательных стандартов по специальностям среднего специального образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 18 апр. 2014 г. № 57 // Национальный реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2015. — № 8/29672.

4. *Терехова, Т. Н.* Формирование здоровьесберегающего пространства в дошкольном образовательном учреждении с помощью стоматологических проектов / Т. Н. Терехова, Л. В. Козловская // Стоматолог. журн. — 2012. — № 1. — С. 22—26.

5. *Тристень, К. С.* Использование физических методов в системе формирования стоматологического здоровья дошкольников / К. С. Тристень // Инновационные процессы в физкультурном образовании: опыт, проблемы, перспективы : матер. II Междунар. науч.-практ. конф., 20 янв. 2005 г., Минск. — Мн. : БГПУ. — С. 116—117.

6. *Тристень, К. С.* Профилактика заболеваний органов и систем организма : монография / К. С. Тристень. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 301 с.

7. *Тристень, К. С.* Изучение осведомлённости родителей дошкольников о роли миогимнастики в профилактике аномалий зубочелюстной системы / К. С. Тристень, Е. Н. Авдей // Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті : матер. Міжнародної науково-практичної конференції. — Ровно : Педагогічний інститут, 2015. — С. 152—156.

УДК 372.3/4

К. С. Тристень,
кандидат медицинских наук, доцент
Е. В. Лешкевич, О. В. Шило
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Концепция реализации государственной политики формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь на период до 2020 года регламентирует разработку мероприятий по сохранению и укреплению здоровья детей дошкольного возраста, школьников и учащейся молодёжи, воспитывая у них культуру здоровья [5]. Культура здоровья индивидуума является частью его общей культуры, которую воспитывать необходимо с детского возраста [1]. Оздоровление граждан нашей страны средствами физической культуры имеет и большое социальное значение. Здоровье подрастающего поколения это проблема и социальная, и нравственная. Требуется выработать мотивацию здоровья и здорового образа жизни у детей, чтобы сохранить здоровье человека до глубокой старости. Двигательная активность укрепляет и совершенствует резервные возможности организма ребёнка [4]. Проблема оздоровления весьма актуальна и очевидна, и основана на необходимости сохранения и укрепления здоровья нации. Учитывая, что здоровье человека формируется с раннего детства, поэтому так актуально изучение роли двигательной активности для здоровья дошкольников и состояния системы здравоохранительного образования. Основные медицинские знания, особенно по формированию здоровья детей в условиях учреждения дошкольного образования, основ здорового образа жизни, нужны всем, но особенно будущим педагогам [7].

Оздоровительная физическая культура используется обществом как наиболее эффективное средство для развития, формирования достойной нашего времени личности. Но эффективность деятельности по формированию такой личности зависит от применяемых средств, способов, методик внедрения их в практику и педагогов, способных квалифицированно их использовать, владеющих соответствующими знаниями и навыками [6]. В учреждениях дошкольного образования накоплен огромный багаж форм, методов, приёмов и технологий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников. Газета «Медицинский вестник» периодически освещает крупномасштабные просветительские мероприятия, проводимые в республике с учётом демографических показателей и информационных запросов населения. В Гродненской области с 2013 года наблюдается рост физической активности детей — на 14,2% возрос показатель занимающихся спортом детей, на 5,3% — посещающих плавательный бассейн и тренажёрный зал [2]

© Тристень К. С., Лешкевич Е. В., Шило О. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

Основная часть. Работа коллектива учреждений дошкольного образования построена так, что до каждого ребёнка доводится информация о необходимости соблюдения режима дня, о роли рационального питания, двигательной активности, личной гигиены, о необходимости закаливания. Всё это выполняется с целью придания образовательному процессу выраженной оздоровительной направленности. В учреждениях дошкольного образования реализуются взаимосвязанные и взаимозависимые направления развития ребёнка.

Родителям и коллективу учреждений дошкольного образования следует учитывать, что дети должны двигаться не менее 50—60% всего времени бодрствования, причём, интенсивно: 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. Установлено, что дети не устают при такой высокой интенсивности движений потому, что они постоянно меняют позу и движения от 550 до 1000 раз в течение суток. Их конкретные мышцы поочерёдно отдыхают во время сокращения мышц-антагонистов [3].

В распорядке дня двигательная активность пронизывает почти все действия детей: утренняя гимнастика, на занятиях в группе физкультминутки, подвижные игры и физические упражнения в зале и во время прогулок и самостоятельная двигательная активность ребят. С большой охотой дети участвуют в физкультурных праздниках, физкультурных досугах, днях здоровья, спектаклях и развлечениях. Для укрепления здоровья воспитанников рекомендуется комплексная диагностика и прогнозирование здоровья, двигательное развитие, обеспечение психологического комфорта и эколого-гигиенических условий в семьях и в учреждениях дошкольного образования.

Над вопросами физического развития детей работают педагоги учреждения в союзе с медицинскими работниками, что обеспечивает высокую эффективность физкультурно-оздоровительных мероприятий. Личностно-ориентированная модель тесного взаимодействия педагогов с детьми в вопросах организации их безопасной жизнедеятельности — главное условие улучшения состояния здоровья вверенных им детей. Ежедневно педагогическими работниками учреждения дошкольного образования реализуются положения учебной программы по разделу «Физическое развитие воспитанника» [8].

Одновременно с формированием культуры движений в виде ходьбы, бега, прыжков, бросков, лазанья воспитываются физические и личностные качества у детей. Так, развиваются у детей первичные представления о составляющих здоровья, методах его сохранения и укрепления. Одновременно у воспитанников развивается позитивное отношение к миру и себе, они осознают ценность здорового образа жизни. Двигательная активность стимулирует процессы роста и развития организма ребёнка, совершенствование иммунитета. Двигательная активность ребёнка также способствует развитию двигательной памяти, приобретению двигательного опыта, развитию силы, ловкости, гибкости, быстроты и выносливости. Во время подвижных игр детям приходится бегать, прыгать, бросать предметы, ловить их, и при этом вырабатывается у них желание и реализуется возможность помочь более слабому.

С целью изучения информированности студентов факультета педагогики и психологии об организации двигательной активности воспитанников учреждений дошкольного образования нами проведено анкетирование 72 студентов первого и второго курса. На вопрос анкеты, какие условия должны быть созданы для дошкольников, чтобы обеспечить их активную двигательную активность, 34,29% назвали наличие в детском учреждении спортивного зала и плавательного бассейна, 56,69% добавили к этому ещё наличие спортивного инвентаря, беговой дорожки на участке учреждения дошкольного образования. Остальные студенты перечисляли отдельные виды спортивного инвентаря. На предложение перечислить необходимый спортивный инвентарь 69,44% анкетированных студентов назвали санки, лыжи и мячи, а 30,56% к этим видам инвентаря указали ещё обручи и велосипеды. Если суммировать ответы всех респондентов, то правильно и полно перечислены сооружения и оборудование, необходимые для развития и совершенствования физической активности воспитанников учреждений дошкольного образования: мини-стадионы, спортивно-игровое оборудование, полоса препятствий, массажные коврики, маты, тренажёры, яма для прыжков. Почти четверть анкетированных (22,66%) отнесли условия для игровой деятельности (специальные помещения, игровое оборудование) к необходимым атрибутам для обеспечения двигательной активности детей. Они правы, так как двигательная активность наблюдается в процессе сюжетно-ролевых игр (их назвали 9,3% респондентов), подвижных игр (92,79%), дидактических игр (12,5%).

Заключение. Таким образом, студенты — будущие воспитатели дошкольного образования позитивно оценивают роль двигательной активности в физическом развитии детей. Были названы все условия, необходимые для обеспечения двигательной активности детей. Анкетированные студенты изучали дисциплины «Основы медицинских знаний», «Основы безопасности жизнедеятельности», поэтому мотивированы на здоровый образ жизни. Практика показывает, что требуется пропаганда принципов здорового образа жизни в учреждениях образования для продвижения информационно-образовательных проектов и мини-инициатив для дошкольников.

Список используемых источников

1. *Архипова, Е. А.* Современный детский сад. Программно-методическое обеспечение современного дошкольного учреждения. — Мн. : Нац. ин-т образования. — 2000. — 25 с.

2. *Дубок, И.* Карта страны здоровья : газета «Медицинский вестник». — 4 мая 2017 г. — С. 18—19.

3. *Наскалов, В. М.* Теория и методика физического воспитания : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-03 02 01, магистрантов специальности 1-08 80 04, слушателей ИПК УО «ПГУ» специальности 1-89 02 75 : в 2 ч. Ч 2.— Новополоцк : ПГУ, 2008. — 208 с.

4. *Ножко, И. А.* Реализация двигательной активности как условие формирования здорового образа жизни / И. А. Ножко // Здоровьесберегающие психолого-педагогические технологии и медико-биологические системы оздоровления : материалы I Междунар.

Репозиторий ВГУ

науч.-практ. конф., 28 апр. 2014 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь / редкол. : А. В. Никишова (гл. ред.), И. А.Ножко (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — С 137—140.

5.Об утверждении Концепции реализации государственной политики формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь на период до 2020 года и Отраслевого плана мероприятий по формированию здорового образа жизни, сохранению и укреплению здоровья населения Республики Беларусь на период до 2015 года [Электронный ресурс] : приказ М-ва здравоохранения Респ. Беларусь, 31.03.2011, № 335, / Нац. Интернет-портал Респ. Беларусь // Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь. — Минск, 2013 — Режим доступа : htpp // pravo. levonevsky. org / bazaby11 / republic02 / text395. htm. — Дата доступа : 23.03.2013.

6.Работаем по программе «Пралеска» : пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е. А. Панько [и др.]. — Минск : Аверсэв, 2007. — 304 с.

7.*Тристень, К. С.* Формирование здорового образа жизни : методические рекомендации для студентов педагогических специальностей / К. С. Тристень. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 47 с.

8.Учебная программа дошкольного образования . — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 416 с.

УДК 613.95 (075.8)

В. Ф. Черник,
кандидат биологических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Созревание детского организма, формирование его морфологических и функциональных особенностей определяется не только генетической программой, но и условиями жизни ребёнка. Внешние факторы могут как нарушать развитие, так и способствовать росту и развитию. Отсутствие благоприятной среды для развития и ухода за ребёнком приводит к замедлению роста и развития или прерыванию созревания организма [1, с. 3]. Гигиеническая организация воспитания дошкольников служит мощным фактором физического и психического развития ребенка.

Основная часть. На участке учреждения дошкольного образования выделяют следующие функциональные зоны: основное здание; хозяйственная зона; игровая зона с групповыми площадками для каждой группы и с теневым навесом для защиты от ветра, солнца, дождя; физкультурные площадки. На земельном участке и в здании соблюдается принцип групповой изоляции. Это значит, что для каждой группы предусмотрена *групповая площадка* на участке, а в здании для каждой группы — *групповая ячейка*. Групповая ячейка включает: приёмную (дети 2—3 лет) и раздевальную для детей 4—7 лет; игровую (дети 2—3 лет) и групповую для детей 4—7 лет; буфетную, спальню, туалетную. Площадь групповой на одного ребёнка — 2,6 м^2; а спальни — 2,0 м^2, игровой — 3,0 м^2.

Микроклимат учреждения дошкольного образования. Установлены следующие нормы температуры воздуха в помещениях дошкольных учреждений: игровые —21—23°С; групповые — 20—21°С; спальни — 18—19°С. В помещениях спален в детских дошкольных учреждениях сквозное проветривание проводится до дневного сна. Осенью и весной во время сна фрамуги, форточки открываются с одной стороны и закрываются за 30 минут до подъёма. В холодное время года фрамуги, форточки закрываются за 10 минут до отхода детей ко сну. В тёплое время года сон (дневной и ночной) организуется при открытых окнах, но без сквозняка.

Режим дня детей дошкольного возраста. При составлении распорядка дня для детей дошкольного возраста учитываются особенности их нервной системы, которая характеризуется неустойчивостью процессов возбуждения и торможения. Процесс возбуждения преобладает над процессом торможения, иррадиация возбуждения преобладает над концентрацией возбуждения. Однако на короткое время дошкольники могут сосредоточить внимание на одном предмете, или виде деятельности [2, с. 68].

В учреждении дошкольного образования проводится укрепление здоровья детей, совершенствуется физическая подготовка (основные движения), осуществляется обучение правильной речи, воспитываются гигиенические навыки; детей знакомят с доступными их пониманию предметами, явлениями, развивают у них художественные способности. Трудовая интенсивная деятельность ребёнка не должна превышать 15 минут, а продолжительность более легкой работы хозяйственно-бытового характера может составлять 25—30 минут.

Дети, посещающие учреждения дошкольного образования, распределяются по группам: в младшую группу входят дети 3—4 лет; в среднюю — 4—5 лет; в старшую — 5—6 лет и подготовительную — 6—7 лет.

В режиме дня младшей группы на сон отводится 12—12,5 часа, из них 2 часа на дневной сон. Для приёма пищи отводится 2,5 часа. Приём пищи для детей дошкольного возраста проводится через 3,5—4,0 часа. Пребывание на воздухе зимой занимает не менее 3—4 часов, а летом почтит всё время бодрствования. Ежедневно проводится одно занятие. Отводится также время на культурно-гигиеническое воспитание.

В режиме дня средней группы длительность сна и приёма пищи такая же, как у детей младшей группы. Длительность занятий увеличивается и они становятся более сложными. Для приёма пищи в день отводится 2 часа. Ежедневно проводятся два занятия. Всё остальное свободное время занимают игры. Для игр отводится время утром до завтрака, в первой половине дня до обеда, во второй половине дня после сна, после полдника и вечером перед сном. Большое значение для организма детей имеют прогулки на свежем воздухе. Дети должны

© Черник В. Ф., 2018.

Репозиторий БарГУ

проводить на свежем воздухе не менее 4 часов. В подготовительной группе длительность сна и бодрствования такая же, как и в старшей группе. Обязательные занятия удлиняются и усложняются. После посещения детского дошкольного учреждения вечерние игры и прогулки можно продолжать дома на свежем воздухе до 19 часов. В 19 часов дети ужинают и в 20—21 час ложатся спать.

О*собенности организации трудового воспитания дошкольников.* Трудовое воспитание дошкольников складывается из самообслуживания, посильного поддержания чистоты и порядка, дежурств при приёме пищи, ухода за растениями. В трудовом воспитании дошкольников выделяют два направления: 1) ознакомление с трудовой деятельностью людей, имеющее значение для формирования у ребёнка начальных представлений о роли труда в жизни общества; 2) организация трудовой практической деятельности детей, в процессе которой формируются трудовые навыки и умения детей, развиваются нравственные качества (трудолюбие). Если не уделять внимания развитию трудолюбия в дошкольном возрасте, то в последующие годы это будет сделать труднее. Трудовая деятельность должна способствовать развитию детей, формированию простых форм сотрудничества, нравственных качеств (трудолюбие, ответственность за порученное дело, чувство долга и др.). В процессе трудовой деятельности воспитателями проводится большая работа по формированию трудовых умений и навыков, а также по нравственному воспитанию.

В трудовом воспитании дошкольников большое место занимает хозяйственно-бытовой труд, связанный с самообслуживанием, соблюдением правил гигиены, поддержанием порядка в групповой комнате и на участке дошкольного учреждения образования. Этот труд воспитывает у детей аккуратность, добросовестное отношение к выполняемой работе, бережное отношение к вещам, навыки наведения порядка, конструирования. Изделия детей должны быть нужные, полезные, привлекательные, то есть важно, чтобы ребёнку был виден и понятен результат его труда.

Общественно-полезный труд детей дошкольного учреждения образования старшей и подготовительной групп проводится в форме самообслуживания: дежурства по столовой; сервировка столов; помощь в подготовке к занятиям; уход за комнатными растениями; уборка пыли с подоконников, столов и стульев, находящихся в групповой. Его продолжительность не должна превышать 20 минут в день.

Требования к учебной нагрузке детей дошкольного возраста Допустимый объём занятий, включая развитие речи, дидактические и развивающие игры, развитие движений, музыкальные и танцевальные занятия для детей до 3 лет составляет до 10 раз в неделю. Их продолжительность не более 8–10 минут [3, с. 112]. Разрешается проводить одно занятие в первую, а второе во вторую половину дня. Максимально допустимый объём недельной образовательной нагрузки в младшей, средней, старшей и подготовительной группах представлен в таблице 1. В середине занятия проводится физкультминутка и гимнастика для глаз. Перерывы между занятиями не менее 10 минут. В младшей и средней группе в первой половине дня проводится не более двух занятий, а в старшей и подготовительной — не более трёх. Домашние задания в учреждении дошкольного образования не задаются.

Т а б л и ц а 1. — Максимально допустимая нагрузка в неделю в учреждении дошкольного образования

Возрастные группы	**Число занятий в неделю**	**Продолжительность занятий, мин**
Младшая (4 года)	11	15
Средняя (5 лет)	12	20
Старшая (6 лет)	15	25
Подготовительная (7 лет)	17	30

Занятия физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла должны занимать не менее 50% общего времени занятий. Факультативные занятия для дошкольников проводят с 4-х-летнего возраста не менее трёх раз в неделю. Длительность занятия в младшей группе 15 минут, в средней — 20, в старшей — 25, в подготовительной — 30 минут. Одно их трёх физкультурных занятий для детей 5—7 лет проводят на открытом воздухе с учётом их здоровья и погодных условий, не зависимо от времени года.

Потребность детей во сне и кратность сна тем больше, чем младше ребёнок. Продолжительность суточного сна детей 3—5 лет должна быть 12 часов, а длительность ночного сна — 10—11 часов. Длительность дневного сна детей такого возраста — 2 часа. Продолжительность суточного сна детей 6 лет 11,5 часов, длительность ночного сна — 10 часов, а дневного — 1,5 часа. При дефиците сна, его сокращении отмечаются снижение работоспособности и переутомление, нарушается функциональное состояние органов, которое может привести к возникновению хронических заболеваний.

Нарушения сна. В результате систематического нарушения гигиенических правил организации и норм сна, учебных и психоэмоциональных перегрузок, возникает бессонница. В результате накопления негативных раздражителей в коре головного мозга появляются участки, которые препятствуют развитию коркового торможения. Отрицательные раздражители приводят нервную систему школьника к нарушению динамики основных физиологических процессов — возбуждения и торможения, а следовательно, астенизации центральной нервной системы. Если в центральной нервной системе одновременно имеют место сдвиги динамики возбуждения и торможения и истощение нейронов коры, то возникает такой вид неврозов, как неврастения. Дети апатичны, или, наоборот, возбуждены, не могут концентрировать внимание, реагируют на посторонние раздражители, эмоционально

Репозиторий ВарГУ

неустойчивы, раздражительны. Для профилактики нарушений сна и нервных расстройств следует следить за соблюдением режима дня, физическим воспитанием детей, чередованием видов деятельности и отдыха.

Заключение. Изучение гигиенических норм организации воспитания детей является основанием для разработки студентам заданий, проведения гигиенических исследований и внедрения комплекса профилактических мероприятий в дошкольных образовательных учреждениях.

Список цитируемых источников

1. *Сердюковская, Г. Н.* Гигиена детей и подростков : учебник /под ред. Г. Н. Сердюковской. — М. : Медицина, 1989. — 320 с.
2. *Солтан, М. М.* Медико-гигиеническое сопровождение образовательного процесса в современных условиях : учеб.-метод. пособие / М. М. Солтан, Т. С. Борисова. — Минск : БГМУ, 2014. — 78 с.
3. *Филиппов, П. И.* Гигиеническое воспитание и формирование здорового образа жизни / П. И. Филиппов, В. П. Филиппова, Т. И. Стукалова. — М. : ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003. — 288 с.

Репозиторий БарГУ

6

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

Репозиторий БарГУ

УДК 378.2.011.3-051

Т. Т. Андреева,
кандидат философских наук, доцент
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Если мы не обретём моральные ценности, если современная технология и впредь будет развиваться самостоятельно, мир рухнет, погибнет. У нас действительно есть общие проблемы — одна из них — охрана окружающей среды, которую мы в отдельности пока не способны решить. Так будем же решать её вместе!

Макс Фриш

Введение. Современная социокультурная ситуация, глобальное обострение проблем общественного развития актуализируют вопросы повышения общего уровня подготовки всех специалистов, сфера профессиональной деятельности которых требует прочных знаний, умений и навыков в области бережного отношения к природе. Формирование общества на позициях человекоцентризма требует и основательного реформирования системы подготовки квалифицированных педагогических кадров, которые обладают самостоятельным экологическим мышлением, сформированным на принципах базовой экологической этики, а также обширным багажом знаний о развитии и функционировании как биосферы в целом, отдельных геобиоценозов, так и живых организмов, населяющих нашу планету. Особенно важно вооружить такими знаниями студентов — будущих воспитателей дошкольных учреждений, так как от эффективности их работы по воспитанию экологической культуры будет зависеть будущее человечества и планеты.

Формирование бережных отношении к природе, как одной из самых актуальных проблем современности, является объектом философских, социологических и психолого-педагогических исследований. В современном научном пространстве данная проблема всесторонне и целостно не изучена. Можно назвать отдельные работы, в которых исследовали рассматривали частные аспекты данной проблематики. Это труды М. О. Алексеевца, М. В. Болотских О. О. Гайдукевич, Ю. Е. Гумен и др. Разработкой основных концепций экологии как науки занимались Г. О. Белявский, М. А. Голубец, В. С. Джигирей, М. М. Назарук, М. М. Падун, Р. С. Фурдуй и др. Творчески-поисковый характер по определению оптимальных путей взаимодействия человека и природы имеют разработки современных украинских учёных-философов Г. И. Волынки, Г. И. Горак, В. И. Гура, А. М. Ермоленка, Ф. Н. Канака, Н. Н. Киселёва, В. С. Крисаченка, В. В. Малахова, И. В. Огородника, М. В. Поповича, И. П. Стогния, В. И. Шинкарука и др. Психолого-педагогические аспекты освещали А. В. Беленькая, М. Г. Дубинка, М. Н. Дедулевич, Г. Н. Казаручик, Н. В. Лысенко, Е. А. Рублевская, Г. В. Тарасенко и др. В то же время вопросы современных научных подходов к экологическому образованию студентов дошкольных отделений освещены недостаточно, что и послужило поводом для написания данной статьи.

Цель статьи: на основе анализа научной литературы и результатов собственного исследования рассмотреть современные научные подходы экологического образования студентов дошкольных отделений и на их основе пути формирования у них экологической культуры.

Основная часть. На протяжении тысячелетий, с момента возникновения человечества, происходил сложный и противоречивый процесс поиска оптимальных путей взаимодействия человека и природы. Цивилизации сменяли одна другую, но численный состав человеческой популяции оставался ограниченным. Тогда масштабы деятельности общества не были ограничены извне, со стороны природы, поэтому человек мог брать у неё столько, сколько позволяла его производственная сила.

Постепенно ситуация начинает меняться. Возрастает численность населения, наука и техника развились настолько, что стало возможным производить преобразования в глобальном масштабе, и к настоящему времени экстенсивный способ эксплуатации природы приближается к критическим точкам сразу в нескольких аспектах: размеры использования традиционных источников энергии стали почти равными их запасам в земной природе, та же картина и в производстве продовольствия; человек настолько развил своё производство, что природа не успевает ассимилировать отходы, время от времени возникают глобальные катастрофы по вине человека, которые могут погубить всё живое. Поэтому формирование экологической культуры — очень актуальная и важная проблема, от её решения в глобальном масштабе зависит существование человека на планете. «Оптимизация сосуществования человека с природой должна сопровождаться минимальными потерями урожая, минимальным уроном для живых организмов и неживой природы, сооружениям и памятникам культуры, недопущению исчезновения видов растительного и животного мира, предохранению от дискомфорта урбанизированной среды и возрастанию заболеваемости населения» [1, с.10].

Система профессионального высшего образования является частью непрерывной образовательной среды, развитие которой должно обусловливаться интегративными образовательными процессами, эколого-экономическими факторами, общественными трансформациями и кризисными экологическими явлениями. Современные научные подходы экологического образования студентов требуют учёта прогрессивных идей как

© Андреева Т. Т., 2018.

Репозиторий БГПУ

мирового, так и европейского опыта, а также передовых отечественных исследований, чёткое взаимодействие между всеми структурными элементами, что даёт возможность оперативно реагировать на потребности детей, студентов и общества. Организация экологического образования должна иметь системный, целостный, непрерывный характер, охватывать систему взаимосвязанных элементов, а именно: законодательную базу, формальную и неформальную составляющую, неразрывное единство и соответствие содержания, форм и методов обучения, использование инновационных форм обучения, экологически сознательных научно-педагогических кадров, учебное и научно-методическое обеспечение, мотивацию студентов на проведение общественно полезной работы по охране и сбережению окружающей природной и культурной среды. Система экологического образования будущих педагогов должна быть открытой, многоуровневой, находиться в состоянии постоянного совершенствования. Студенты должны быть ознакомлены с законодательно-нормативно базой, с новыми исследованиями как в области экологии, так и в области педагогики и психологии. Данную работу можно осуществлять на лекциях, практических, лабораторных занятиях, вовлекать студентов в научную работу — участие в конференциях, семинарах, круглых столах, написание курсовых и дипломных работ, публикация статей и тезисов. Природоохранная деятельность должна базироваться на принципах непрерывности и междисциплинарного подхода. Полезными будут экскурсии по экологических тропинках и их улучшение, посещение природоведческих музеев и памятных мест природы.

Особо ценными в экологическом образовании студентов исследователи считают проблемные ситуации. «Сущность проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не всегда подаёт знания в готовом виде, а ставит перед студентами проблемные задания, направляя студентов на поиск путей и средств их решения. Решение проблемы даёт возможность самостоятельно проложить путь к новым знаниям и способам действий. Проблемная ситуация на основе анализа превращается в проблемное задание, что требует решения вопросов, в частности таких: “Как решить это противоречие? Чем это объяснить?”. Система проблемных вопросов трансформирует проблемное задание в модель поиска решений, где рассматриваются различные пути, методы и средства» [2, с. 51].

Наш университет расположен в небольшом городе, который имеет наибольшее число музеев в Украине — в данный момент около тридцати. Для проведения работы по экологическому образованию систематически организовываем экскурсии в музей трипольской культуры, музей Григория Сковороды, музей Тараса Шевченко (музей «Заповиту»), музей архитектора В. Заболотного, археологический музей, музей пчеловодства, лекарственных растений, музей архитектуры и быта средней Надднепрянщины и другие. В каждом из музеев находится прекрасный повод показать студентам исторические традиции природопользования украинским народом, влияние природы на творчество выдающихся сынов Украины, их размышления о сохранении и приумножении природного разнообразия. Полученные знания студенты закрепляют во время практик в детских учреждениях, где студенты имеют возможность познакомиться с лучшим педагогическим опытом по данному вопросу, применить полученные знания на практике.

Заключение. Создание педагогических условий для экологического образования студентов на современном этапе невозможно без современных научных подходов. Использование их в учебном процессе будет способствовать активному усвоению общественного опыта, научных достижений и самостоятельному применению его в творческих ситуациях. При этом необходимо систематично и последовательно ставить, и корректировать задачи экологического образования студентов «от простого к сложному», «от хорошо известного к малоизвестному и незнакомому», интегрировать восприятие.

Список цитируемых источников

1. *Джигирей, В. С.* Екологія та охорона навколишнього природного середовища : навч. посібн. — 5-вид., випр..і доп. / В. С. Джигирей. — К. : Знання, КОО, 2007. — 422 с.

2. *Фунтікова, О. О.* Викладання методик дошкільної освіти : навчальний посібник / О. О. Фунтікова, Ц. Й. Щербакова. — Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2006. — 192 с.

УДК 376

И. З. Богатко

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

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Одним из ключевых факторов, влияющих на создание полноценных условий для разностороннего гармоничного развития личности ребёнка, является социальное окружение воспитанников и прежде всего семья. В семье дошкольник приобретает первый опыт взаимоотношений с другими людьми,

© Богатко И.З., 2018.

Репозиторий ВГУ

усваивает разнообразные модели поведения в обществе, на которые он будет ориентироваться, приобретая свой собственный социальный опыт. Именно внутрисемейное взаимодействие оказывает непосредственное влияние на социальное благополучие малыша, формируют его личность, сознание и самосознание. Опыт государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва» (далее — ДЦРР п. Дитва) по реализации республиканского инновационного проекта «Внедрение модели формирования эффективного родительства как условие социального благополучия воспитанников дошкольного учреждения» (2013—2016 годы) показывает, что формирование осознанной, ответственной, эффективной родительской позиции на современном этапе оказывает непосредственное влияние на социальное благополучие ребёнка дошкольного возраста.

Основная часть. Решение проблемы психолого-педагогической компетенции родителей, активности их участия в жизни ребёнка осуществляется через систему мероприятий по работе с семьёй, направленных на создание тесных и доверительных (партнерских) отношений с различными категориями семей воспитанников, становление и развитие ответственности родителей за воспитание своих детей, повышение их психологической культуры, создание оптимальных условий для благополучной социализации воспитанников из различных категорий семей.

Ресурсный центр «Система работы по формированию осознанной, ответственной, эффективной родительской позиции» — структурное подразделение ДЦРР п. Дитва, где концентрируются материально-технические, педагогические и информационные ресурсы с целью их эффективного и рационального использования для инновационного развития учреждения дошкольного образования.

На ресурсный центр по формированию эффективного родительства учреждения дошкольного образования возлагаются следующие функции: 1) организация деятельности по повышению педагогического мастерства работников учреждений дошкольного образования района и области в работе с родителями; 2) организация деятельности по внедрению в процесс работы с родителями новых эффективных форм и методов взаимодействия; 3) организация мероприятий по обмену передовым педагогическим опытом на уровне района и области.

Современное ресурсное и кадровое обеспечение, практический опыт создают предпосылки для результативной работы ресурсного центра по нескольким направлениям: работа с семьёй на этапе адаптации ребенка в учреждении дошкольного образования, информационно-наглядные формы работы с родителями, интерактивные формы работы с родителями, использование информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) в работе с семьёй, организация деятельности родительских клубов. Педагогической общественности области и района представлены следующие материалы: конспекты тренинговых занятий по работе с разными категориями семей, методические рекомендации по организации клубных форм работы с семьёй, планы работы и конспекты проведения заседаний родительских клубов, мультимедийные презентации и консультации по повышению педагогической и психологической культуры родителей, методические рекомендации по использованию эффективных наглядно-информационных и интерактивных форм работы с родителями, использованию ИКТ в работе с семьями воспитанников, видеотека мероприятий по работе с родителями и т. д.

В рамках работы учреждения дошкольного образования в статусе районного ресурсного центра по формированию эффективного родительства были проведены: выставка методических материалов «Семья – большая ценность», презентация «Эффективные формы и методы работы с родителями», консультация «Родительские клубы как эффективная форма повышения педагогической грамотности родителей», семинар-практикум «Успешные родители», практикум для родителей «Делимся опытом семейного воспитания», интерактивное родительское собрание «За год мы стали старше», мастер-классы в рамках презентации деятельности учреждения образования по работе с родителями на «Неделе педагогического мастерства» и др.

Организация консультативной деятельности, распространение опыта работы учреждения дошкольного образования по формированию эффективного родительства посредством сайта учреждения образования, участие в неделе педагогического мастерства «Повышение профессионального мастерства педагогов в условиях работы районного ресурсного центра» позволило: 1) повысить уровень педагогического мастерства педагогов района в вопросах организации работы с семьями воспитанников; 2) познакомить педагогов района с основной идеей модели формирования эффективного родительства, раскрыть сущность понятия эффективного родительства; 3) познакомить педагогов района с эффективными формами и методами работы с семьей, зарекомендовавшими себя в процессе работы по реализации инновационного проекта; 4) распространить опыт работы учреждения образования по организации деятельности родительских клубов как высокоэффективной формы работы с семьёй.

Придание статуса «ресурсный центр» оказывает влияние и на работу по повышению профессиональной компетентности педагогического коллектива в целом.

Опыт ДЦРР п. Дитва по формированию эффективного родительства неоднократно транслировался на международном научно-практическом семинаре «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» г. Барановичи, на республиканских педагогических чтениях в Академии последипломного образования г. Минск, в рамках республиканского семинара Министерства образования Республики Беларусь «Современные подходы к взаимодействию учреждений дошкольного образования и семьи в воспитании детей раннего и дошкольного возраста», на областном и районном уровне.

Самая важная задача, которую удалось решить – достижение устойчивого уровня мотивации педагогов и повышение интереса к использованию новых эффективных форм и методов взаимодействия с разными категориями семей.

В рамках работы ресурсного центра: 1) разработано перспективное годовое планирование по работе с семьями воспитанников, с целью создания единой системы по формированию эффективного родительства,

Репозиторий ВарГУ

повышению педагогической и психологической культуры родителей в вопросах воспитания и развития детей дошкольного возраста; 2) создано сетевое сообщество по формированию эффективного родительства с целью повышения педагогического мастерства педагогов области и района, распространения эффективного педагогического опыта, оказания методической помощи в вопросах взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьёй; 3) педагогические работники учреждений дошкольного образования области (района) имеют возможность ознакомиться с системой работы по формированию осознанной, ответственной, эффективной родительской позиции; с эффективными формами и методами по работе с различными категориями семей воспитанников; с алгоритмом создания и организации деятельности родительских клубов; 4) обобщён опыт работы Урбанович Н.В., воспитателя дошкольного образования, по взаимодействию с семьёй посредством использования интерактивных форм работы с родителями (2017/18 учебный год).

Обсуждение достижений инновационной деятельности на уровне региона, взаимодействие с коллегами принесло пользу и самим педагогам-инноваторам: позволило критически подойти к накопленным материалам и приобретённому опыту инновационной деятельности, систематизировать идеи и разработки, выйти на новый творческий уровень.

Заключение. Учреждение дошкольного образования, приобретя статус ресурсного центра, повысило свою конкурентоспособность, значимость на уровне региона и, вместе с тем, получило новый стимул к развитию и совершенствованию.

Эффективность деятельности ресурсного центра учреждения дошкольного образования позволяет спрогнозировать пути дальнейшего развития: создание организационно-управленческой модели регионального центра для учреждений дошкольного образования по организации дополнительного образования педагогов.

Список цитируемых источников

1. *Тарусова, Л. Г.* Современные подходы к выявлению, изучению и обобщению передового педагогического опыта в системе дошкольного образования / Л. Г. Тарусова, И. Н. Сапун // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : тезисы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 31 марта 2010 г. — С. 42—44.

УДК 373:378

А. Н. Виноградова
Рязанский институт развития образовани, г. Рязань, Российская Федерация,
Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОПЫТ РАБОТЫ РЯЗАНСКОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ)

Введение. Ключевым условием повышения качества образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических работников. Интенсивное внедрение инноваций требует делать акцент не столько на уровне профессионализма, сколько на способности педагогов непрерывно его совершенствовать. Необходимо создавать условия для профессионального развития педагогов, работающих в дошкольном образовании в соответствии с особенностями каждого региона. Эффективной формой повышения мотивации профессионального роста являются конкурсы.

Основная часть. Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Рязанский институт развития образования» учредил ежегодный региональный фестиваль-конкурс образовательных организаций Рязанской области «Инноватика. Образование. Мастерство» [1]. Цель конкурса — выявление опыта инновационной деятельности и развитие профессионального потенциала педагогов. В конкурсе участвуют реализованные и планируемые инновационные педагогические проекты в виде новых или усовершенствованных образцов образовательной практики (форм организации деятельности, методов, приёмов, моделей, технологий, программ, игр и игрушек, оборудования предметно-пространственной среды и др.).

Рассмотрим для примера конкурсную работу победителей фестиваля-конкурса педагогов МБДОУ «Детский сад № 10 “Золотая рыбка”» Рыбновского муниципального района, Рязанской области О. Ю. Тучиной, Л. В. Бондаренко, Н. Н. Колесник. Они разработали и внедрили в практику инновационную вариативную форму организации дошкольного образования «Выездной воспитатель», которая органично вписывается в общую тенденцию развития новых форм образования. Актуальность инновационного проекта «Выездной воспитатель» связана с реализацией государственной программы обеспечения доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет и принятия мер по расширению форм получения дошкольного образования, а также низким уровнем охвата дошкольным образованием детей, проживающих в отдаленных местностях Рыбновского муниципального района Рязанской области. Необходимость решения возникшей проблемы послужила стимулом к разработке проекта по организации группы «Выездной воспитатель».

© Виноградова А. Н., 2018.

Репозиторий БарГУ

Вариативная форма дошкольного образования «Выездной воспитатель» представляет собой «мобильные» группы для детей дошкольного возраста, проживающих в отдаленной, малонаселенной сельской местности Рязанской области и не имеющих возможность посещать «стационарный» детский сад. Целевая аудитория: дети и родители (законные представители). Методическое и кадровое обеспечение: МБДОУ «Детский сад № 10 “Золотая рыбка”». Научное сопровождение инновационной деятельности: ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования». Группа организована в детском саду № 10 «Золотая рыбка» Рыбновского муниципального района Рязанской области и является его структурным подразделением. Помещение для занятий с детьми и консультаций родителей предоставляет Батуринская основная школа, территориальное расположение которой является более удобным для целевой аудитории. Группа функционирует на безвозмездной основе. В ней реализуется основная образовательная программа дошкольного образования. Услуги по присмотру и уходу (питание сон и др.) не предусмотрены.

Цели организации группы основываются на стратегических направлениях развития образования Рязанской области. Во-первых, обеспечение доступности дошкольного образования для детей, проживающих в отдаленной сельской местности и не посещающих детские сады. Во-вторых, обеспечение равных стартовых возможностей для детей дошкольного возраста при поступлении в общеобразовательную школу.

Задачи: осуществление образовательного процесса «выездным» воспитателем по основной образовательной программе дошкольного образования в разновозрастной группе кратковременного пребывания; оказание консультативной помощи родителям по вопросам всестороннего развития ребёнка; оказание содействия в социализации детей дошкольного возраста; повышение информированности и педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста.

Количество детей от 3 до 7 лет в группе — 12 человек; специалистов, привлечённых к работе – 2. Группа работает по утвержденному графику один раз в месяц в течение календарного года. С детьми проводится по два-три занятия, с родителями — консультации по запросу и плану дошкольной организации. Основная форма организации деятельности детей в группе — занятия (образовательная деятельность по образовательным областям, согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [2]). Регулярно проводятся развлечения и праздники. Для закрепления материала, полученного на занятиях и развития самостоятельности в познавательной деятельности, дети совместно с родителями разрабатывают мини-проекты. Сотрудничество с родителями (законными представителями) воспитанников осуществляется в формах очного и заочного индивидуального консультирования, очных групповых консультаций, представлении информации на сайтах детского сада № 10 «Золотая рыбка» и Батуринской основной школы. Воспитатели ежемесячно выезжают в Батуринскую школу, туда же родители привозят детей.

Деятельность группы «Выездной воспитатель» регламентируется следующими локальными актами образовательной организации: приказ о создании группы, «Положение о группе “Выездной воспитатель”». Зачисление производится на основании заявления родителей (законных представителей). Воспитатели ведут следующую документацию: журнал посещаемости детей, режим работы группы, тематический план образовательной деятельности, план работы с родителями, журнал предварительной записи родителей на консультации. При организации группы дошкольное учреждение столкнулось с рядом трудностей: отсутствие помещения для занятий с дошкольниками, недостаточное оснащение образовательного процесса, отсутствие транспорта для доставки детей к месту получения образовательной услуги и др. Риски в организации инновационной вариативной формы дошкольного образования и пути их преодоления представлены в таблице.

Т а б л и ц а 1. — Предупреждение реализации деятельности группы «Выездной воспитатель»

Риск	Предупреждение риска
Отсутствие помещения для осуществления образовательной деятельности	Оборудование помещения для занятий с детьми в МБОУ «Батуринская основная школа» на безвозмездной основе
Недостаточное оснащение материально-технической базы, развивающей предметно-пространственной среды	Предоставление оборудования МБОУ «Батуринская основная школа» на безвозмездной основе. Использование мобильного оборудования МБДОУ «Детский сад №10 «Золотая рыбка»
Отсутствие транспорта	Предоставление транспорта для перевозки детей МБОУ «Батуринская основная школа»
Недостаточная поддержка со стороны административных органов, заинтересованных организаций, родителей (законных представителей)	Заключение договора о сотрудничестве с МБОУ «Батуринская основная школа. Консультирование родителей и других заинтересованных лиц по вопросам организации инновационной вариативной формы дошкольного образования в сельской местности. Освещение деятельности группы «Выездной воспитатель» в СМИ. Открытость деятельности Группы. Проведение открытых занятий с детьми, присутствие родителей на занятиях (по желанию), проведение совместных праздников и других мероприятий со школьниками
Отсутствие научно-методического сопровождения	Заключение договора о сотрудничестве с ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования. Получение консультаций у сотрудников института. Повышение квалификации воспитателей по программам дополнительного образования

Результатами деятельности группы «Выездной воспитатель» являются:

– обеспечение доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет, проживающих в отдаленной сельской местности, где отсутствуют дошкольные образовательные организации;

Репозиторий ВарГУ

– создание нормативно-правовой базы (локальных актов) реализации деятельности группы;

– создание методических рекомендаций по организации группы «Выездной воспитатель» в сельской местности, психолого-педагогической помощи родителям в организации семейной формы воспитания и обучения дошкольников;

– повышение информированности родителей в воспитании ребёнка-дошкольника;

– социальная адаптация детей, не посещающих дошкольную образовательную организацию и обеспечение равных стартовых возможностей при поступлении в школу.

Заключение. Организованная педагогами Рыбновского муниципального района Рязанской области инновационная вариативная форма дошкольного образования — группа «Выездной воспитатель», подтвердила целесообразность данной работы. Родители положительно оценили деятельность группы, выразили желание продолжения работы. Воспитатели отметили повышение заинтересованности родителей, инициативности и самостоятельности детей в разных видах деятельности, проявления любознательности и др.

Анализ результатов разработки и внедрения в педагогическую практику проекта «Выездная группа» показал эффективность повышения профессионального мастерства педагогов дошкольного образования через участие в конкурсах, рост мотивации к самообразованию. Проведение ежегодного фестиваля-конкурса «Инноватика. Образование. Мастерство», учрежденного ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» создаёт необходимые условия для внедрения инноваций, повышения профессиональной компетентности педагогов и способствует непрерывному профессиональному развитию педагогов Рязанской области.

Список цитируемых источников

1. Областной фестиваль-конкурс образовательных организаций Рязанской области «Инноватика. Образование. Мастерство» : сб. материалов / под ред. А. В. Миловзорова. — Рязань : Б.и., 2015. — 118 с.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — Российская газета. — 2013. — 25 ноября. — № 6241 (265).

УДК 378. 147: 371

I. H. Danylchenko,[1]

Pedagogical sciences candidate, Senior lecturer Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Hlukhiv, Ukraine

STUDENTS' ECOLOGICAL AND LITERARY COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

Introduction. In our time the socio-economic changes have contributed to positive changes in preschool education (improving educational and cultural level of the teachers, recognition of the preschool education importance, ensuring preschoolers' harmonious and comprehensive development, the recognition of the child's right to free choice) and in environmental education.

Despite the wide range of the scientific researches in this direction, the problem of the preschool teachers' training for preschoolers' environmental education is not developed fully, that negatively affects on the specialists' of preschool education professional development.

Therefore, in the context of contemporary socio-economic changes and in the context of the reforming of the conceptual and structural foundations of the national education system, of special importance is the future preschool teachers' training for preschoolers' ecological education by the means of literature.

To lay the preschoolers' ecological culture foundations is able the educator, owning of the environmental competence, as the element ecological and literary competence.

The purpose of the study: to provide a system of work on future preschool teachers' ecological and literary competence formation in the process of "Children's literature" discipline studying.

Objectives of the research: to perform psychological and pedagogical literature in order to reveal the process' essence and features future preschool teachers' ecological literary competence formation; to give the definition of "ecological and literary competence of the preschool teacher"; to offer system work of ecological and literary competence of future preschool teachers' formation in the process of discipline "Children's literature" studying.

The main part. Education's philosophical, psychological, pedagogical aspects of the preschoolers and the training of future educators to its conduct are studied by many domestic and foreign scientists: H. Belenkaia, N. Horopakha, S. Deriabo, L. Zahorodnia, N. Lysenko, S. Nikolaieva, Z. Plohii, N. Ryzhova and others.

"Environmental competence, as says Z. Plohii, is the component of ecological culture and conscious possession of environmental knowledge, ways of decision-making, ethical codes, and values necessary for environmentally friendly activities" [1, p. 116].

The important component of the ecological-pedagogical culture of the preschool teacher is environmental competence. L. Zahorodnia allocates the components of ecological competence of the preschool teachers: axiological, theoretical, methodological and practical [2, p. 163]

© Данильченко И. Г., 2018.

Репозиторий БарГУ

Modern environmental education of the preschoolers according to N. Lysenko, focuses teachers ' attention on the need for such training each pupil to activities in the nature for the future which will be guided not only by pragmatic and consumer attitude, and, above all, humanistic and environmental values [3, p. 8].

An important means of the future preschool teachers' professional training for ecological education of the preschools is the use of artistic works in the environmental field in modern academic practice.

Analysis of several scientific works and practice of work of preschool institutions allows us to define the concept of "ecological and literary competence of the preschool teacher" and to highlight its main aspects: personal, epistemological, activity-creative, communicative, prognostic.

Preschool teachers' ecological and literary competence is a significant component of its ecological competence, which includes the pedagogues' value orientation on the targeted, and appropriate using of the literature with the nature content, the possession by the basic (environmental knowledge, knowledge of children's literature), psychology and pedagogy (child psychology, preschool pedagogy) knowledge; professionally-methodical and special creative skills in the application of the literature with the nature content in the preschoolers' ecological education, the ability to continuous improvement in environmental education and children's literature.

Preschool teachers' ecological and literary competence as the component of their environmental competence is the result of training in higher education, particularly students mastering by the cycle of Natural Sciences and the course of "Children's literature".

Future preschool teachers' ecological and literary competence formation occurred in the 3 stages: the 1st stage is preparatory, the 2nd one is basic and the 3rd one is practical.

At each stage the problems were solving accordance with a purpose.

So, in the preparatory phase, the main goal was to find out the future preschool teachers' environmental knowledge level and the level of the knowledge from the literature with the natural content. The content of our activity at this stage was to diagnose existing knowledge in the field of ecology and children's literature and generate motivation, value orientation for the use of works of the nature of the content of ecological education of the preschoolers. The aim of the basic stage was to ensure the students' perception and awareness of the overall goal and the tasks of the preschoolers' ecological education by the means of children's literature with the natural content.

At this stage we during the teaching of "Children's literature discipline " has filed information about the works of the literature with the nature content, taught students to analyze, to evaluate, to select and appropriate to use in the work with the preschoolers with the aim of bases of ecological culture forming.

In the lectures we gave the necessary reference knowledge, Express their own opinions, encouraged to a deeper knowledge, were interested in students exploring the theme. But not required the adoption of a single thought, not to dictate their interpretation of the text, but encouraged to a certain assessment, and the student learns how to do them yourself, as well as to think independently, to evaluate, to compare, to draw analogies with modern life, their own experiences, and the like. In general, such a democratic construction of activities aimed at continuous creative collaboration, dialogue of the teacher and the student with a literary text, provides a wide scope for self-perception and understanding of literature as a phenomenon of art.

At this stage, we held the lectures: lecture on the subject "Methods of the preschoolers' introducing with the nature," a lecture using interactive techniques "brain-storming", "unfinished sentences", "microphone", a lecture with planned mistakes.

The practical phase purpose is the development of the future preschool teachers' ecological and literary competence: is to make from the theoretical knowledge from the discipline "Children's literature" the practical skills.

We used the practical exercises using according to the classical structure (introduction of the teacher, answers to students ' questions; practical part as planned; the final word of the teacher), and the practical exercises in the form of seminars based on the interactive technologies which maximum activated the mental activity of the all student groups. In the framework of the developed system of work and in the context of teaching the course of the "Children's literature", the students worked on the practical exercises formed and improved the ability to integrate environmental and literary knowledge in the educational process of the preschool institution, and learned to diagnose their own level of the ecological and literary competence formation.

Practical exercises included the analysis of the literature works, works of folklore with environmental content and the skills of the using knowledge in the educational process, in the practical work in the preschool institutions during the preschoolers' ecological education implementation.

The system of the preschoolers' environmental education development with the artistic works with the nature content using helped to update and to integrate the students' knowledge from the next disciplines: "Nature Basics with the Methodology", "Children's literature".

All forms of the students' preparation to practical classes gave the opportunity to identify the students' knowledge in the disciplines "Nature Basics with the Methodology", "Children's literature", their readiness to independent work and their attitude towards the tasks' implementation of the environmental education during their future careers.

Independent work of reproductive and creative nature not only contributed to the mainstreaming of environmental, methodological and literary knowledge, but also focused the students on the search for the necessary literature.

The practical phase was implemented not only in the classroom but also during the pedagogical practice at preschool institutions. Because it was necessary not only to expand, clarify and consolidate the children's knowledge of living organisms and their needs, but also to evoke a positive emotional response, interest in the object of nature, enhance cognitive activity of

Репозиторий ВарГУ

children for a successful future of environmental education and best practices the students believed the reading and the telling of artworks, talks by their content, drama games and "images of change". The students on the basis of children's knowledge and understanding chose the necessary artwork, focusing on a scientific basis, read them, attracted children to dialogue stories, conversations, work with illustrations, organized theatrical game. Fragments of works of art included in the communication, observation, classes. The children created a theatrical and puppet performances on the subjects of artistic works, to perform tasks in the form of drawings based on their motives, asking questions aimed at discovering the hidden, not documented directly the needs of living organisms and how to meet them.

Conclusions. Therefore, the entire set of the proposed forms of training in the course of "children's literature" contributed to the qualitative improvement of the future preschool, teachers' professional training to the preschoolers' ecological education by the means of artistic works with the nature content, increasing of their ecological and literary competence.

The list of cited sources

1. *Плохій, З. П.* Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / З. П. Плохій. — К. : Світич, 2010. — 144 с.
2. *Загородня, Л. П.*Формування екологічної компетентності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Л. П. Загородня // Комплексний підхід до формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу : монографія під заг. ред. О. І. Курка – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. — 232 с.
3. *Лисенко, Н. В.* Еко-око : дошкільник пізнає світ природи : навчально-методичний посібник / Н. В. Лисенко. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. — 352 с.

УДК 373.2.

З. Р. Железнякова,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Дошкольное детство — самый важный возраст становления личности. Этот период важен для развития познавательной потребности воспитанника, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской деятельности, направленной на «открытие» нового, развивает продуктивные формы мышления. Ребёнок-дошкольник сам по себе уже является исследователем, проявляя живой интерес к различного рода исследовательской деятельности. Проявляя активность, направленную на познание окружающего мира, у ребёнка постепенно формируются качества, характеризующие его как субъекта деятельности, — это ценностное отношение к объекту действительности, интерес, избирательная направленность, инициативность, свобода выбора, самостоятельность, автономность, творчество. В фундаментальных трудах учёных (А. М. Леушиной, В. И. Логиновой, Т. И. Бабаевой, М. В. Крулехт, О. В. Солнцевой и др.) доказано, что ребёнок уже в дошкольном возрасте при определённых педагогических условиях, становится субъектом специфически детских видов деятельности (продуктивных, игровой, элементарной трудовой, познавательной практической и др.). Освоение содержания разных видов детской деятельности обеспечивает ребёнку возможность приобретать собственный опыт, включающий опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт знаний о мире, природе, обществе, то есть его кругозор и эрудицию; опыт, включающий обобщённые способы деятельности и позволяющие ему: определять цель и задачи деятельности; выбирать адекватные задачам способы действий; оценивать полученные результаты деятельности.

Кроме обобщённых умений необходимы умения, позволяющие осуществлять разные виды деятельности: игровую, художественную, элементарную учебную и др. Опыт творческой деятельности накапливается в процессе активного участия ребёнка в разных видах деятельности, переноса умений в новые условия, решения нестандартных задач [1].

Основная часть. В литературе нет однозначного определения понятия «познавательная практическая деятельность». В методических рекомендациях предложено в познавательную практическую деятельность включать наблюдения, обследования, опыты. А. В. Корзун условно приравнивает познавательно-практическую деятельность к исследовательской деятельности, базирующейся на чувственном восприятии. А. Н. Поддьяков, анализируя исследовательское поведение, определяет его как взаимодействие с окружающим миром на пути к познанию истины. И. И. Бычкова описывает поисково-практическую деятельность, под которой подразумевает деятельность, направленную на решение проблемной ситуации. Для всех выше описанных видов деятельности характерна познавательная активность. Н. Б. Шилко её характеризует как некие действия, мыслительные и практические, направленные на познание чего-то неизвестного, недоказанного в целом для общества либо для конкретной личности. Таким образом, изучив мнения психологов и педагогов, под *познавательной практической деятельностью* мы будем понимать взаимодействие педагога и ребёнка, направленное на познание окружающей действительности и самого себя в ходе мыслительных и практических операций [2].

© Железнякова З. Р., 2018.

Репозиторий БарГУ

Среди возможных способов развития познавательной практической деятельности дошкольников особого внимания заслуживает детское экспериментирование. *Детское экспериментирование* — особая форма поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития. Главное достоинство экспериментирования заключается в том, что оно даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения, классификации и обобщения [2].

Экспериментирование включается в разнообразные виды деятельности, организуется с помощью развивающих методов и в самых разных формах работы с детьми: наблюдения; экскурсии, дидактические, развивающие, подвижные игры; познавательные беседы; трудовая деятельность; чтение энциклопедической и художественной литературы; загадывание и отгадывание загадок; обсуждение проблемных ситуаций; выполнение творческих заданий с родителями и др. [3].

Основные теоретические положения отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин и др.) ориентируют взрослых, работающих с детьми дошкольного возраста на следующее: новое содержание социокультурного опыта, способы познания ребёнок открывает для себя в совместной со взрослым деятельности, проявляя собственную активность. Овладение на разных этапах онтогенеза содержанием специфических видов детской деятельности обогащает развитие ребёнка и позволяет подняться на новую ступень своего развития. Следовательно, совместная деятельность взрослого с детьми должна стать основой в экспериментальной деятельности. Форма организации детей может быть различной: индивидуальная, групповая (с подгруппой), фронтальная (со всей группой).

С целью педагогической поддержки познавательной практической деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования должны реализовываться следующие педагогические условия: эмоциональная вовлечённость взрослого в познавательную деятельность, стимуляция любознательности ребёнка, передача инициативы от взрослого ребёнку, безоценочность, оценка взрослого (преимущественно положительная) может способствовать фиксации ребёнка на собственных успехах, достоинствах и недостатках, то есть развитию внешней мотивации, поддержка детской активности, исследовательского интереса и любопытства.

До настоящего времени не сложилась целостная концепция развития познавательной активности старших дошкольников в экспериментировании, раскрывающая сущность исследовательской активности, её структуру и педагогические основы, обеспечивающие динамику её становления в образовательном процессе современного дошкольного учреждения. Данный факт ощутимо затрудняет реализацию возрастного потенциала исследовательской активности дошкольника. Научный поиск эффективных средств развития исследовательской активности дошкольников — представляет актуальную проблему, требующую теоретического и практического решения.

Проводить работу с детьми по формированию у них способов осуществления познавательной практической деятельности рекомендуется по следующим взаимосвязанным направлениям: живая природа (характерные особенности сезонов, многообразие живых организмов, как приспособление к окружающей среде); неживая природа (воздух, вода, почва, свет, цвет, теплота); человек (функционирование организма, рукотворный мир: материалы и их свойства, преобразование предметов и явлений). Кроме того необходимо включать в данную работу и родителей.

Организация познавательной практической деятельности с детьми дошкольного возраста требует от педагога знаний содержания данной деятельности на каждом возрастном этапе, умений диагностировать уровни овладения ею детьми. Показателями уровня сформированности познавательной практической деятельности дошкольников будут выступать их отношение к экспериментальной деятельности (интерес к объектам и явлениям окружающего мира и социальной действительности, проявление любопытства и любознательности, желание участвовать в разнообразных видах и формах экспериментирования); знания и представления детей об окружающем мире; выявления, а также практические умения и способность решать нестандартные ситуации [4]. Для этого можно использовать диагностические методы и методики: диагностика В. С. Юркевича «Изучение познавательных интересов»; беседу с детьми Л. Н. Прохоровой «Отношение детей к экспериментальной деятельности», наблюдение воспитателя, индивидуальную карту показателей овладения детьми экспериментальной деятельностью (по А. И. Ивановой), диагностику на основе показателей уровня овладения детьми учебной программой дошкольного образования (П. Г. Саморукова «Методика ознакомления детей с природой в детском саду») и др. [5].

Заключение. Таким образом, теоретические подходы к сущности познавательной практической деятельности детей старшего дошкольного возраста, направленной на разностороннее развитие детей, формирование их субъектных качеств позволит педагогам учреждений дошкольного образования грамотно организовать развивающее взаимодействие с детьми и их родителями, отобрать содержание, методы и формы для детского экспериментирования. Очень важно при этом понимание педагогом ребёнка как субъекта деятельности и отношений, обладающего способностью проявлять активность, инициативу, избирательное отношение к окружающему миру, самостоятельность в процессе познания объектов и явлений действительности. Оказание превентивной (опережающей) и оперативной помощи с необходимостью требует от педагога понимания

Репозиторий БарГУ

личностных особенностей развивающейся личности: его потребностей, мотивов поведения и деятельности, уровня развития знаний, умений и навыков, желаний и интересов.

Список цитируемых источников

1. *Железнякова, З. Р.* Некоторые особенности педагогической поддержки ребёнка как субъекта разных видов деятельности / З. Р. Железнякова// Дошкольное образование : опыт, проблемы, перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. семинара, 26–27 марта 2015 г. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — С. 170—173.
2. *Куликовская, И. Э.* Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст : учеб. пособие / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. — М. : Педагог. о-во России, 2005. — 80 с.
3. *Новосёлова, С. Л.* Игра-экспериментирование как детская самодеятельность / С. Л. Новоселова // Информационно-методический и научно-педагогический журнал. — 2001. — № 4. — С 86—93.
4. Работаем по программе «Пралеска» : пособие для педагогов и руководителей учреждения дошкольного образования, с русским языком обучения / Е. А. Панько (и др.). — Минск : НИО, 2007. — 304 с.
5. Организация экспериментальной деятельности дошкольников : метод. рекомендации / под ред. Л. Н. Прохоровой. — М. : АРКТИ, 2003. — С. 29—34.

УДК 378.372.2.

Л. П. Загородняя,
кандидат педагогических наук, доцент
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, г. Глухов, Украина

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современные изменения в отечественном образовании, и дошкольном в частности, вызваны необходимостью создания качественно новой системы с учётом международного опыта и реальных потребностей общества в самодостаточных, образованных, культурно и духовно богатых личностях, способных создавать имидж страны и завоёвывать международный авторитет. Основы личности формируются в дошкольном детстве, поэтому качество образовательных услуг в учреждении дошкольного образования во многом определяет успешность её дальнейшего становления. Проблема подготовки магистров — будущих методистов, директоров учреждений дошкольного образования к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования не была предметом специального исследования в отечественной науке. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогическую технологию формирования готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Задачи исследования: проанализировать основные понятия исследования, тенденции, подходы к подготовке специалистов дошкольного образования в отечественной и зарубежной педагогической науке и практике; изучить состояние готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования; дать характеристику содержанию, компонентам готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования; разработать, теоретически обосновать модель технологии формирования готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования и проверить её эффективность; разработать научно-методическое обеспечение процесса подготовки магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Основна часть. Проблему качества дошкольного образования исследует широкий круг современных учёных. Обратимся к педагогическому контексту качества дошкольного образования, который исследуется отечественными учёными Л. Артёмовой, А. Богдановой, З. Борисовой, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Е. Кононко, Е. Крутий, Н. Лысенко, Л. Лохвицкой, З. Нагачевской, Г. Рего, Т. Пономаренко, Т. Степановой, И. Улюкаевой, Л. Фалюшиной, О. Янко и другими.

Закон Украины «Об образовании» целью дошкольного образования определяет обеспечение целостного развития ребёнка, его физических, интеллектуальных и творческих способностей путём воспитания, обучения, социализации и формирования необходимых жизненных навыков [1, с. 13]. В энциклопедии образования под редакцией В. Кременя сказано: «Качество дошкольного образования — целостная характеристика системы как первого звена образования со стороны его соответствия потребностям растущей личности, семьи, как потребителей социальных услуг и государства, как социального заказчика. Качество дошкольного образования характеризуется совокупностью качеств и мерой пользы, которые обуславливают его способность полностью удовлетворять личностные и общественные потребности. Идеальной моделью современного дошкольного образования есть высокое по качественно-количественным показателям, теоретико-методологическим основам, организационно-методическими условиями, результатам воспитательно-образовательной работы образование» [2].

Е. Кононко отмечает, что ведущие специалисты в области дошкольной педагогики и психологии (Н. Авдеева, Л. Венгер, В. Давыдов, А. Запорожец, В. Котырло, В. Мухина и другие) к концептуальным характеристикам качества отечественного дошкольного образования отнесли такие важные положения: качество дошкольного образования есть национальный приоритет; высокое качество дошкольного образования предполагает органическую связь образования и науки, педагогической теории и практики; модернизация

© Загородняя Л. П. , 2018.

Репозиторий БарГУ

системы дошкольного образования направлена на обеспечение её качества в соответствии с самыми новыми достижениями отечественной и мировой науки, культуры и социальной политики [2].

Е. Крутий акцентирует внимание на том, что понятие «качество дошкольного образования» как многоаспектная категория, каждым субъектом образовательного процесса понимается по-своему. Дети качественное образовательное учреждение связывают с возможностью узнавать и реализовывать себя в разных интересных для них видах и способах деятельности, с ласковой воспитательницей, комфортными взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми. Для родителей качество дошкольного образования не только качество образовательных услуг (обучение иностранным языкам, занятия по хореографии, информатике, философии), при условии сохранения физического и психического здоровья ребёнка, но и эффективное обучение по программам, которые качественно готовят его к школе, а значит, гарантируют возможность поступления в престижное учебное заведение и успешность дальнейшего обучения, формируют желание учиться. Для педагогов качественное дошкольное образование означает успешное овладение разделами программы каждым ребёнком; обеспечение образовательного процесса всеми необходимыми методическими рекомендациями и системой планирования; положительное оценивание их деятельности руководителем учреждения дошкольного образования и родителями. Для руководителя учебного заведения — это высокая оценка родителями и детьми качества предоставляемых образовательных услуг, деятельности педагогов, что обеспечивает сохранение здоровья детей, полное усвоение ими образовательной программы и качественную подготовку к школе — условия формирования положительного имиджа дошкольного учреждения. Для учителей начальных классов качественное дошкольное образование подтверждает наличие у будущего ученика определённого объёма базовых знаний, умений и навыков, которые дают ребёнку возможность самостоятельно включаться в учебную деятельность в условиях организации классно-урочной системы. Для государства основной показатель качественного дошкольного образования — убедительное подтверждение социальной и экономической целесообразности вложенных в развитие системы средств. Н. Гавриш выделяет такие основные группы критериев оценки качества образования в дошкольном учреждении: 1) качество профессионального мастерства педагогического коллектива; 2) качество условий реализации образовательного процесса и организации жизнедеятельности детей; 3) качество результата — уровень достижений детей (развитость, воспитанность, образованность); 4) качество управления образованием в конкретном учреждении [3, с. 4].

Качество образования в дошкольном учреждении в большой степени зависит от подготовки магистров — будущих методистов и директоров к этому процессу. Анализ учебных планов подготовки магистров специальности «Дошкольное образование» разных вузов Украины позволил нам сделать вывод о том, что наполнение учебных планов дисциплинами очень разнообразно, но в них недостаточно дисциплин, в процессе изучения которых будущие руководители целенаправленно и углубленно готовились бы к организации качественного образовательного процесса в дошкольных учреждениях. Поэтому возникла очевидная необходимость в разработке системы работы по целенаправленной подготовке будущих специалистов дошкольного образования к обеспечению качества образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Создавая эту систему, мы: 1) разработали учебные, рабочие программы и методическое обеспечение двух дисциплин «Методика обеспечения качества образовательного процесса в дошкольном учреждении» и «Имидж детского сада»; 2) логически дополнили содержание некоторых дисциплин профессионального цикла, например, «Управление деятельностью учреждения дошкольного образования», «Актуальные проблемы исследований в дошкольной педагогике» темами, которые целенаправленно формируют необходимые компетентности у будущих директоров; 3) пополнили содержание педагогической практики заданиями, направленными на формирование готовности будущих специалистов к обеспечению качества образовательного процесса в дошкольном учреждении; 4) предложили темы научных работ для студенческой научной группы в разрезе исследуемой проблемы.

Дадим краткую характеристику содержанию дисциплины «Методика обеспечения качества образовательного процесса в дошкольном учреждении». Курс рассчитан на 3 кредита (90 часов), из которых 12 часов лекционных и 12 часов практических занятий, 66 часов самостоятельной работы. Изучение дисциплины заканчивается зачётом. Целью интегративного курса есть формирование готовности будущих директоров к обеспечению качества образования в дошкольном учреждении. Курс структурирован такими темами: «Качество образования в дошкольных учреждениях как актуальная проблема науки и практики», «Профессиональная компетентность педагогического коллектива как важное условие обеспечения качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования», «Среда учреждения дошкольного образования как важное условие обеспечения качества образовательного процесса», «Жизненная компетентность ребёнка дошкольного возраста как результат качественного образовательного процесса в учреждении дошкольного образования», «Характеристика компонентов внешней системы обеспечения качества образования в учреждении дошкольного образования», «Качество управления образовательным процессом в учреждении дошкольного образования».

Основные умения, которые должны быть сформированы у магистров по изучению дисциплины: 1) анализировать качество образовательного процесса в конкретном учреждении дошкольного образования; 2) разрабатывать программу обеспечения качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования; 3) целесообразно выбирать оптимальные средства обеспечения качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования; 4) проводить педагогический анализ образовательного процесса в дошкольном учреждении и по его результатам строить рейтинг учреждения; 5) проводить аттестацию педагогических работников, мониторинг профессиональной компетентности воспитателей, методистов, директоров; 6) проводить анализ дизайна интерьера и развивающей предметной среды дошкольного учреждения; 7) проводить мониторинг

Репозиторий БГПУ

развития, воспитанности и образованности дошкольников; 8) проводить научное исследование по проблеме обеспечения качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования; 9) разрабатывать программу самоусовершенствования в области качества дошкольного образования.

Выводы. Предполагаем, что подготовка магистров специальности «Дошкольное образование» к обеспечению качественного образовательного процесса в учреждении дошкольного образования будет успешной, если её проводить в соответствии с разработанной нами системой.

Список цитируемых источников

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: ukrainepravo.com/law.../bill.../zakon-ukraini-pro-osvitu/. — Дата доступу: 27.12.2017.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1036 с.
3. *Гавриш, Н.* Якість освіти : розробляймо критерії разом / Н. Гавриш, К. Крутій // Дошк. виховання. — 2015. — № 3. — С. 2—6.

УДК 377

Н. Ф. Захарченя

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МАРКЕТИНГОВЫЙ АСПЕКТ

Введение. В настоящее время учреждения образования проявляют высокую активность в организации и проведении экспериментальной деятельности. В связи с этим практика экспериментальной деятельности испытывает необходимость в разработке научно-методического обеспечения её реализации.

Основная часть. Улучшение качества экспериментальной деятельности невозможно без специальной теоретико-методологической готовности основного участника экспериментального процесса — педагога. Профессиональная готовность педагога к экспериментальной деятельности позволяет уменьшить отрицательные последствия педагогического эксперимента, внести коррективы в сам процесс экспериментальной деятельности, а также повлиять на результативность экспериментальной работы, способствовать внедрению в практику положительных результатов.

Методологической основой исследования проблемы готовности педагогов к осуществлению экспериментальной деятельности являются концепции, позиции и идеи учёных по проблемам профессиональной готовности; программно-целевой подход, ориентирующий на разработку будущего состояния системы образования с учётом намеченных целей и комплекса мероприятий по их осуществлению; комплексный подход к изучению предмета исследования, ориентирующий на рассмотрение процесса повышения квалификации как целостного, все элементы которого обуславливают друг друга; основные положения концепции повышения квалификации педагогических кадров, направленные на непрерывное повышение квалификации в течение всего профессионального периода; методология научного педагогического исследования, позволяющая обосновать сущность и содержание экспериментальной деятельности педагога; учение о единстве теории и практики в процессе человеческого познания; принципы единства сознания и деятельности.

При организации экспериментальной деятельности педагог должен использовать комплекс профессиональных компетенций, предполагающих сформированность профессионально значимых знаний, умений, навыков, качеств:

– педагогических (овладение информационной базой знаний, функциональной грамотностью, технологической умелостью);

– организационных (овладение функциональными обязанностями деятельности учителя-экспериментатора; умение планировать свою деятельность и согласовывать её с управленческими и научно-методическими службами; способность регулировать сбой профессиональный «рост»);

– психологических (осознание потребности в саморазвитии и самооценке своих возможностей и уровня притязаний) [1].

Готовность к экспериментальной деятельности предусматривает наличие сформированности характеристик-показателей, на которых основаны критерии определения эффективности экспериментальной деятельности по критерию «Готовность педагогов к проведению экспериментальной деятельности»:

– ориентируется в структуре и содержании программно-методического обеспечения образовательного процесса по исследуемому вопросу;

– организует образовательный процесс по исследуемому вопросу посредством использования разработанного программно-методического обеспечения;

– осуществляет образовательный процесс с воспитанниками посредством использования разработанного программно-методического обеспечения по исследуемому вопросу;

– применяет критерии и показатели оценки эффективности разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по исследуемому вопросу;

© Захарченя Н. Ф., 2018.

Репозиторий БарГУ

– устанавливает межличностные позитивные субъект-субъектные отношения с воспитанниками и осуществляет их в образовательном процессе по исследуемому вопросу на позициях гуманности, сопереживания, содействия посредством использования разработанного программно-методического обеспечения;

– осуществляет маркетинговые исследования, направленные на изучение рынка образовательных услуг и образовательных потребностей в применении разработанного программно-методического обеспечения для организации образовательного процесса по исследуемому вопросу;

– выстраивает партнёрские отношения с родителями, направленные на формирование образовательного запроса, связанного с показателями здоровья воспитанников, оценкой программно-методического обеспечения образовательного процесса по исследуемому вопросу, как личностного и социально значимого продукта для учреждения дошкольного образования;

– владеет способами осуществления маркетинговой деятельности по созданию ресурсной базы учреждения дошкольного образования и формированию его бренда посредством использования разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по исследуемому вопросу.

В октябре 2016 года в рамках выполнения республиканского экспериментального проекта по программно-методическому обеспечению образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду с участниками экспериментальной деятельности была проведена вводная диагностика готовности педагогов к проведению экспериментальной деятельности. Результат диагностики показал, что на начало экспериментальной деятельности 27,3% в полной мере и 72,7% достаточно владеют и ориентируются в структуре и содержании программно-методического обеспечения и могут применить критерии и показатели оценки эффективности посредством разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре с детьми санаторной группы. 27,3% в полной мере и 72,7% на достаточном уровне считают, что могут выстраивать партнёрские отношения с родителями, направленные на формирование образовательного запроса, связанного с показателями здоровья воспитанника, оценкой программно-методического обеспечения как личностного и социально-значимого продукта для сохранения и развития здоровья воспитанников в санаторной группе. Вместе с тем, могут быть доработаны вопросы по осуществлению маркетингового исследования, направленные на изучение рынка образовательных услуг и образовательных потребностей в применении разработанного программно-методического обеспечения для организации образовательного процесса по физической культуре, а также по осуществлению деятельности по созданию ресурсной базы в санаторной группе учреждения дошкольного образования.

Посещая семинарские занятия, консультации и другие мероприятия воспитатели дошкольного образования повысили свой профессиональный уровень, что отражено в промежуточной диагностике готовности педагогов к проведению экспериментальной деятельности.

Сводные данные итоговой диагностики, проведённой в марте 2017 года по готовности педагогических работников саноторного детского сада к проведению экспериментальной деятельности, показали, что большинство педагогов в полной мере ориентируются в структуре и содержании программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре; организуют образовательный процесс по физической культуре и укрепляют здоровье воспитанников посредством использования разработанного программно-методического обеспечения; применяют критерии и показатели оценки эффективности разработанного программно-методического обеспечения; устанавливают межличностные позитивные субъект-субъектные отношения с воспитанниками и осуществляют их в образовательном процессе по физической культуре на позициях гуманности, сопереживания; выстраивают партнёрские отношения с родителями, направленные на формирование образовательного запроса, связанного с показателями здоровья воспитанников. Отмечено, что 100% педагогов после изучения спецкурса «Маркетинг в дошкольном образовании» на достаточном уровне могут осуществлять маркетинговые исследования, направленные на изучение рынка образовательных услуг и образовательных потребностей в применении разработанного программно-методического обеспечения для организации образовательного процесса по физической культуре; достаточно овладели способами осуществления деятельности по созданию ресурсной базы санаторной группы и формированию его бренда посредством использования разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду.

Заключение. Таким образом, качество экспериментальной деятельности зависит от готовности педагогических работников к проведению экспериментальных исследований, которая может формироваться в процессе специально организованной методической работы с кадрами.

Список цитируемых источников

1. *Зернова Г. П.* Профессиональная готовность учителя к экспериментальной деятельности / Г. П. Зернова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0. —: М., 1999. —114 с.

Репозиторий БГПУ

УДК 371.14

С. М. Зырянова,
кандидат педагогических наук, доцент
Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Российская Федерация

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В настоящее время остро стоит вопрос об усилении профессионального развития педагогических работников системы дошкольного образования и повышения их профессиональных компетенций в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Изменение роли воспитателя дошкольной образовательной организации (ДОО) в современном обществе, его профессиональная компетентность как сложное функциональное образование становятся центральным объектом государственной политики. В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» ст. 48 п. 1 (7) педагогические работники обязаны повышать свой профессиональный уровень [1]. В связи с этим, одной из задач государственной программы «Развитие образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре на 2014—2020 годы» является модернизация системы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций [2].

В сложившихся условиях необходимо оперативно знакомить педагогов дошкольного образования с новыми нормативными документами, регламентирующими деятельность дошкольной образовательной организации, предоставлять квалифицированную консультационную помощь педагогам, демонстрировать практику применения инновационных технологий дошкольного образования. Компетентностный научно-методический, практико-ориентированный подходы к освещению на курсах повышения квалификации изменений, происходящих в современном дошкольном образовании, позволят повысить его качественный уровень, обеспечить преемственность с начальным общим образованием, изменить общественное отношение к дошкольному образованию, повысить его значимость как важной ступени системы образования Российской Федерации.

Основная часть. Концепция модернизации Российского образования, направленная на повышение качества образования в целом и качества подготовки специалистов, в частности, требует обновления содержания и методов образовательной деятельности, повышения квалификации. Возросла потребность в педагоге, способном реализовывать педагогическую деятельность посредством творческого её освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта.

Повышение квалификации — это вид дополнительного профессионального образования, направленного на непрерывное профессиональное развитие педагога в течение всей жизни, удовлетворение его образовательных и профессиональных потребностей, обеспечение соответствия квалификации меняющимся условиям социальной среды и рынка труда. Согласно Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 года № 499 г. Москвы «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», обучение по программам повышения квалификации реализуется с целью совершенствования или получения педагогом новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности в контексте ФГОС ДО [3].

На базе Сургутского государственного педагогического университета (далее — СурГПУ) функционирует отдел дополнительного образования — Образовательный ресурсный центр, являющийся центром повышения квалификации педагогов дошкольного образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. Данный центр выступает организатором современной образовательной среды для становления педагога дошкольного образования новой формации, способного обеспечить выполнение социального заказа общества. Целью деятельности Центра является создание комплекса информационных, методических и образовательных условий, необходимых для профессионального роста и саморазвития педагога. Повышение квалификации педагогов организовано на основе современных образовательных моделей, таких как: модульно-накопительная система, дистанционное обучение, проблемное обучение и т.д.

Содержание программ курсов повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных организаций разрабатывается коллективом кафедры теории и методики дошкольного и начального образования СурГПУ и соответствует приоритетным направлениям повышения квалификации в ХМАО-Югре: «Организация и технологии образовательного процесса в дошкольном образовании в контексте ФГОС дошкольного образования», «Психолого-педагогические технологии работы с различными категориями детей (одарёнными детьми, детьми с девиантным поведением, детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации)», «Технологии реализации коррекционного и инклюзивного образования (на всех уровнях общего образования)», «Концепция развития дополнительного образования детей: принципы, подходы, технологии», «Мониторинговые исследования в образовании. Оценка образовательных результатов, качества образования», «Модернизация технологий и содержания образования в соответствии с ФГОС ДО».

© Зырянова С. М., 2018.

Репозиторий БарГУ

В настоящем время разработаны такие курсы повышения квалификации, как: «Современные подходы к организации образовательной деятельности и планированию образовательного процесса в ДОО в условиях реализации ФГОС дошкольного образования», «Педагогическая поддержка инициативы детей в различных видах деятельности», «Организация самостоятельной деятельности детей в ДОО: реализация ФГОС ДО», «Предметно-развивающая среда в организации сотрудничества педагога и детей: реализация ФГОС ДО», «Педагогическое сопровождение развития детей раннего возраста в ДОО: реализация ФГОС дошкольного образования», «Психолого-педагогическое сопровождение музыкально одарённых детей дошкольного возраста в условиях социокультурной среды ДОО», «Робототехника в образовательном процессе», «Инновационные подходы к музыкальному воспитанию и обучению детей в ДОО» и др.

Цель программ повышения квалификации — способствовать формированию готовности педагогов ДОО реализовывать современные требования к дошкольному образованию. Основные задачи программ: познакомить педагогов с новыми нормативными документами, сущностными особенностями примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования, отражением в них требований ФГОС ДО; раскрыть способы реализации содержания отдельных образовательных областей, а также их интеграцию; помочь педагогам овладеть системой мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы. Так, например, программа «Организация самостоятельной деятельности детей в ДОО: реализация ФГОС ДО» ориентирована на совершенствование у педагогов профессиональных компетенций, позволяющих проектировать актуальную развивающую предметно-пространственную среду, которая способствует развитию самостоятельной деятельности дошкольников. Реализация программы предполагает практикум по обучению слушателей современным методам и приёмам организации самостоятельной деятельности детей в ДОО в контексте ФГОС ДО, а также способам педагогической поддержки разных видов самостоятельной деятельности детей (игровой, изобразительной, музыкальной, познавательно-исследовательской и др.). Обучение нацелено на создание слушателями методической продукции для использования в практической деятельности. Программа повышения квалификации «Педагогическое сопровождение развития детей раннего возраста в ДОО: реализация ФГОС ДО» направлена на развитие компетентности педагогов ДОО в организации образовательной деятельности с детьми раннего возраста с учетом их психологических особенностей.

Особое внимание уделяется изучению специфики организации предметной, игровой, познавательной, изобразительной деятельности и конструирования на основе главных принципов организации образовательного процесса в группах детей раннего возраста: самоценности данного периода детства, опоры на игровые методы, сотрудничества детей и взрослых, поддержки инициативы детей, интеграции содержания образования, сотрудничества с семьёй.

В рамках повышения квалификации педагоги знакомятся с особенностями организации целостного интегрированного образовательного процесса в ДОО, получают рекомендации для наиболее оптимального применения передовых педагогических технологий в области дошкольного образования. Большое внимание при работе со слушателями курсов повышения квалификации уделяется пополнению багажа их практических навыков в сфере организации и проведения образовательных ситуаций с детьми, составления технологических карт планирования образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Внимание слушателей акцентируется на необходимости сохранения уникальности и самоценности детства, а также на том, что ребёнок дошкольного возраста — человек, играющий и обучение должно входить в его жизнь через призму детской игры. Изучение программного материала курсов повышения квалификации осуществляется в очно-дистанционном режиме с использованием интерактивных технологий и электронных ресурсов СурГПУ. Очное обучение предполагает активную форму проведения занятий: проблемные лекции, социально-психологические тренинги, круглые столы, учебные конференции, игровое проектирование, педагогические дискуссии. Дистанционное обучение реализуется при помощи образовательного портала университета. Посредством дистанционных технологий педагоги самостоятельно изучают теоретические вопросы, представляют выполненные аттестационные задания (проекты, технологические карты, конспекты НОД, фрагменты рабочих программ), проходят тестирование. Одной из форм организации образовательного процесса является стажировка, которая выступает новым и эффективным механизмом как для слушателей программ курсов повышения квалификации, так и для педагогов, которые представляют опыт инновационной работы своей образовательной организации. Целью стажировки является формирование и закрепление в процессе деятельности профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Реализация программ повышения квалификации в форме стажировки предполагает обязательную организацию работы слушателей на стажировочных площадках на базе МБДОУ г. Сургута (№ 56 «Искорка», № 39 «Белоснежка», № 81 «Мальвина», № 64 «Радуга», № 78 «Ивушка» и др.).

Участвуя в работе стажировочных площадок, педагоги получают возможность включиться в реальный процесс дошкольной образовательной организации, представляющей инновационные технологии; самостоятельно проектировать образовательный маршрут в соответствии с актуальными потребностями конкретной педагогической ситуации; познакомиться с моделями образовательных систем, обеспечивающих современное качество дошкольного образования и др.

Заключение. Таким образом, курсы повышения квалификации составляют основу для развития профессиональной компетентности, мастерства, профессиональной культуры, обновления теоретических и практических знаний педагогов дошкольного образования в связи с возросшими требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

Репозиторий БГПУ

Список цитируемых источников

3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. N 273-ФЗ // Российская газета. — 2012. — 31 дек. — № 5976. — Режим доступа: https://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html. — Дата доступа: 18.12.2017.

4. О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Развитие образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре на 2014—2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа — Югры : от 9 окт. 2013 года № 413-п // Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. — Режим доступа: https://depobr-molod.admhmao.ru/dokumenty/hmao/597412/. — Дата доступа: 18.12.2017.

5. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) : от 1 июля 2013 г. № 499 г. // Российская газета. Федеральный выпуск. — 2013. — 28 авг. — № 6166 (190). — Режим доступа: https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html. — Дата доступа: 18.12.2017.

УДК 37.01 + 37.02

И. А. Комарова,
кандидат педагогических наук, доцент
С. В. Спирин,
исследователь педагогических наук
Учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Введение. Инклюзивное образование, являясь логическим продолжением системы интегрированного образования, предлагает новые, более совершенные и гибкие подходы к организации учебного процесса и взаимодействия с каждым ребёнком, подразумевающие доступность и гибкость образования с целью удовлетворения различных потребностей в обучении. Инклюзивное образование законодательно и нормативно закреплено как в зарубежной образовательной практике, так и в системе образования Республики Беларусь. Так, Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь[1] исходит из признания исключительной роли образования в становлении личности и её социализации, важности инклюзивного образования для формирования инклюзивного общества, в котором особенности каждого его члена рассматриваются не как проблема, а как потенциал для развития, как особая ценность, придающая обществу многообразие и способствующая его совершенствованию. В Концепции определены основные цели, задачи, принципы и механизмы развития инклюзивного образования, направленные на наиболее полную реализацию права на образование для всех обучающихся на различных уровнях образования и обучение на протяжении всей жизни.

Основная часть. Инклюзивное образование, как образование «для всех», подразумевает обеспечение доступности, приспособление образовательной системы в целом и каждого отдельного учреждения образования к разнообразию особенностей и специфике образовательных потребностей каждого ребенка, в том числе, и детей с особенностями психофизического развития.

Таким образом, речь идёт о создании наименее ограничивающего, наиболее развивающего «комфортного» для всех образовательного пространства каждого учреждения образования. Работа по его созданию связана с осознанием и внесением изменений в функции образования как социального института, который на современном этапе развития общества ориентирован на создание моделей обучения различных, но однородных по возможностям овладения содержанием образования в стандартных условиях групп детей. На этапе профессионального становления будущего педагога следует создать оптимальные условия формирования его готовности и компетентности к работе с различными категориями детей в общем образовательном пространстве.

Особые сложности в инклюзивном образовательном процессе из всей группы детей с особыми образовательными потребностями испытывает категория детей с особенностями психофизического развития, для которых в нашей стране создана и успешно функционирует система специального образования. Актуальность проблемы совместного обучения всех детей обусловлена рядом факторов: реализация принципа гуманизации образования предполагает взгляд на личность каждого ребёнка как на высочайшую ценность и создание необходимых условий для её развития; обеспечение фундаментального принципа социальной политики государства в сфере образования предполагает свободу и право выбора каждым учащимся места и способа обучения, что для детей с особенностями психофизического развития означает возможность включения в образовательный процесс в учреждениях основного образования; развитие инклюзивных процессов в обществе и образовании делает необходимым расширение и углубление профессиональных компетенций педагогов, работающих в учреждениях основного образования.

Очевидна необходимость разрешения социального противоречия между неизбежностью внедрения практик инклюзивного образования и необеспеченностью готовности и подготовки будущих педагогов к работе в новых условиях. Одним из путей преодоления имеющегося противоречия является включение в учебный план

© Комарова И. А., Спирин С. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

подготовки будущих педагогов учебной дисциплины, содержание которой позволяет обеспечить решение поставленной задачи.

В содержание образовательных стандартов Республики Беларусь в качестве обязательной для всех педагогических специальностей, в том числе, для специальностей «Дошкольное образование» и «Логопедия», включена учебная дисциплина «Теория и практика специального образования», раскрывающая специфику обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, создание специальных условий их образования, организацию и содержание коррекционно-педагогической работы в учреждениях специального образования, а также в моделях интегрированного обучения и воспитания.

Учебная дисциплина «Основы инклюзивного образования» относится к циклу общепрофессиональных и специальных дисциплин и содержательно связана с такими учебными дисциплинами как «Теория и практика специального образования», «Основы коррекционной педагогики», «Специальные методики дошкольного воспитания и обучения», «Специальные методики школьного обучения», «Основы методики коррекционно-развивающей работы» и другими учебными дисциплинами, раскрывающими содержание методики преподавания отдельных учебных предметов, воспитательной работы и социально-педагогического взаимодействия с семьёй.

Содержание практических занятий и самостоятельной работы со студентами определяется в соответствии с характером изучаемого учебного материала и предполагает использование разнообразных активных форм работы: разработку приёмов сопровождения участников инклюзивного образовательного пространства; написание эссе; проведений мини-исследований с презентацией полученных результатов; разработку диагностического инструментария; разбор педагогических ситуаций; игровых заданий для развития дидактических умений; разработку мини-кейсов; решения тестовых заданий; работу с нормативно-правовым материалом; составления глоссария и др.

Разноуровневость предлагаемых заданий и упражнений обеспечивается разнообразием форм, а также степенью творчества и самостоятельности деятельности студентов при их выполнении. Задания выполняются как индивидуально, так и малыми группами студентов. Процесс и результат выполнения заданий и упражнений позволяет определить уровень сформированных профессионально-педагогических компетенций будущего педагога, необходимых для работы в условиях образовательной инклюзии.

В целях повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов нами используются игровые обучающие ситуации как один из интерактивных методов обучения. Игровую обучающую ситуацию мы рассматриваем как ситуацию, имитирующую определенный отрезок педагогической деятельности, в которой сочетаются как познавательные, так и игровые элементы. Игровая обучающая ситуация выполняет одновременно следующие функции: гностическую; инструментальную; социально-психологическую.

Учитывая функции игровых обучающих ситуаций и характер познавательной деятельности студентов высших учебных заведений, мы разделили игровые обучающие ситуации на три группы: ролевые игровые обучающие ситуации, моделирующие игровые обучающие ситуации, познавательные игровые обучающие ситуации.

Так, ролевые игровые обучающие ситуации направлены на создание максимально приближенных к реальным условиям ситуаций профессиональной деятельности, где студенты отрабатывают имеющиеся профессиональные умения и навыки, приобретают дополнительный опыт профессиональной деятельности. По форме организации нами были выделены такие ролевые игровые обучающие ситуации, как ролевые интервью, ролевые обсуждения и ролевые проигрывания. Практика показала, что ролевые игровые обучающие ситуации существенно повышают интерес будущих педагогов к овладению новыми специальными знаниями и их практическом применении; придают процессу обучения действенный мотивационный фон, содействуя тем самым формированию их профессионализма. Ролевые игровые обучающие ситуации не требуют специального времени, изменения учебного плана, они органически сочетаются с уже апробированными формами работы, являясь одним из интерактивных методов усвоения учебного материала в ходе проведения практических занятий.

Используемые нами в ходе лекционных и практических занятий моделирующие игровые обучающие ситуации стали внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливались и закреплялись знания профессионального характера. Сама логика осуществления моделирующих игровых ситуаций порождала потребность в новых профессиональных знаниях, связанных с воспитанием и обучением детей дошкольного и школьного возраста с особыми образовательными потребностями. Использование игровых обучающих ситуаций в процессе лекционных и практических занятий предоставляет студентам реальные возможности для решения трудных педагогических проблем; позволяет им быть активными участниками образовательного процесса; создает потенциально более высокие возможности для переноса профессиональных знаний, умений и навыков из учебной аудитории в опыт профессиональной деятельности, обеспечивает поддержание творческой учебной среды, что способствует формированию высокого уровня профессионализма педагогов учреждений образования разных типов.

Заключение. Интерактивное обучение будущих педагогов значительно повысило уровень усвоения ими учебного материала; позволило освоить содержание и инновационные технологии образовательного процесса в современном образовательном учреждении; овладеть культурой управления коммуникацией, дискуссией, а также коллективной мыследеятельностью; развить коммуникативные, экспертные, рефлексивные способности; качественно овладеть профессиональными функциями современного педагога.

Репозиторий БарГУ

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Спецыяльная адукацыя. — 2015. — № 5. — С. 3—10.

2. *Хитрюк, В. В.* Основы инклюзивного образования : учеб. программа для студентов специальностей: 1-01 02 01 Начальное образование; 1-01 02 02 Начальное образование. Дополнительная специальность; 1-01 01 01 Дошкольное образование; 1-01 01 02 Дошкольное образование. Дополнительная специальность; 1-03 04 01 Социальная педагогика; 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям)/ В. В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — 25 с.

УДК 377

С. В. Кондратюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ИНТЕРАКТИВНЫМИ МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ

Введение. Современные условия ставят одной из задач в профессиональном образовании — развитие творческого потенциала каждого обучающегося как ресурса, обеспечивающего развитие общества, культуры, науки и производства. Реализация поставленной задачи требует изменения устоявшейся парадигмы образования, связанной в основном с накоплением уже готовых знаний, и созданием условий для самореализации, саморазвития творческого потенциала каждого студента в процессе учебной и квазипрофессиональной деятельности. Следовательно, в образовательном процессе подготовки будущих воспитателей дошкольного образования необходимо создать возможности для студентов занимать не просто активную, но и инициативную, творческую позицию в процессе профессионального становления.

Каждый человек обладает определённым творческим потенциалом [1, с. 22—32], который можно и нужно развивать. Рассматривая творчество как процесс достижения результата, причём такой процесс, в котором личность реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности и в котором она сама реализуется, по существу и является творческой деятельностью [2]. Включение студентов в образовательную деятельность творческого характера способствует их развитию, так как именно творчество служит основанием развития, выступает видом детерминации, взаимодополняется трудом и включает в себя деятельность как форму участия в нём человека [10, с. 103—106].

Исследователи отмечают, что творческая деятельность предполагает не просто некие общие способности к ней, а разное сочетание специфических способностей. М. Карне, С. Линнемайер выделяют, с их точки зрения, наиболее важные творческие способности, подлежащие развитию: способность рисковать, дивергентное мышление, гибкость в мышлении и действиях, быстрота мышления, способность высказывать оригинальные идеи, богатое воображение, высокие эстетические ценности, развитая интуиция [5]. Взяв за основу определение способностей, данное А. В. Петровским, мы считаем, что творческие способности — это такие психические особенности человека, подлежащие развитию, от которых зависит готовность обучающихся к деятельности творческого характера [6]. К творческим способностям, направленным на создание нового в процессе деятельности, относят и способность переносить ранее приобретённые знания, умения и навыки в новые ситуации, используя прежний опыт, способность видеть новые функции объекта (И. Я. Лернер) [3], способность действовать «в уме», как одну из наиболее важных творческих способностей (Я. И. Пономарёв) [7, с. 38—51].

Основная часть. В наибольшей степени требованиям развития творческого потенциала и способностей, на наш взгляд, соответствует интерактивное обучение. Интерактивное обучение — это совокупность педагогических технологий, которые составляют педагогическую систему, основанную на совместной деятельности, осуществляемую средствами коммуникации и имеющая проблемно-поисковую природу [4].

К основным преимуществам «интерактива» мы относим: возможность перевода обучающихся в позицию субъекта образовательного процесса, содействие развитию в них коммуникативных умений и навыков, рефлексии, навыков проектной деятельности и логического мышления, самостоятельной работы, повышение интереса к овладению учебным материалом.

«Интерактивный» (от англ. *inter* взаимный и *act* действовать) — способный к взаимодействию, диалогу. Интерактивное обучение — специфическая форма организации познавательной деятельности, которая имеет предполагаемую цель: создать комфортные условия обучения, при которых каждый обучающийся чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность [8]. Интерактивное обучение — это: «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»; «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»; «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог» [9, с. 17].

Учитывая вышесказанное, можно отметить, что к методическим особенностям организации интерактивного обучения относятся: применение проблемных ситуаций и формулировок, соответствующая организация учебного пространства, что способствует диалогу, мотивационное обеспечение совместной деятельности; соблюдение

© Кондратюк С. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

правил учебного сотрудничества, использование коммуникативных методов и приёмов, оптимизация системы оценки процесса и результатов совместной деятельности, развитие навыков самоанализа и самоконтроля индивидуальной и групповой деятельности.

Развитию творческого потенциала с использованием интерактивного обучения может способствовать изучение ряда тем учебной дисциплины «Дошкольная педагогика». В качестве примера могут выступать темы «Методы научно-педагогического исследования», «Организация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования» и др. Приведём пример сценария занятия по теме «Методы научно-педагогического исследования».

1-й этап «Актуализация». Приветственное слово ведущего. Постановка проблемы: «Как изучать явления педагогической действительности, проводить педагогическое исследование?».

2-й этап «Теоретическое освоение». Коллективное конструирование понятия «метод» на основе приёмов «Алфавит». Презентация участниками занятия теоретических и эмпирических методов исследования.

3-й этап «Практическое освоение». Примеры применения методов исследования в образовательном процессе. Работа в группах.

4-й этап «Дискуссия». Проблемный вопрос «Как осуществлять выбор методов исследования?»

5-й этап «Творческое созидание». Проведение микроисследований с помощью одного из методов (по выбору).

6-й этап «Контроль». Опрос на основе метода «Заверши фразу».

В качестве методов развития творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки также выступают: проектирование и конструирование форм образовательного процесса, педагогических средств, деловые игры, рефлексивные приёмы, составление схем, таблиц, анализ и решение педагогических ситуаций, изучение передового педагогического опыта. Студенты разрабатывают сценарии занятий и игр, дидактические пособия (демонстрационный материал), создают проекты образовательной деятельности. Также используются: составление портфолио, написание рецензий, аннотаций, аналитических обзоров, рефератов, выполнение творческих заданий. Проводятся дискуссии, проблемные семинары, практикумы, круглые столы, микроисследования, работа в микрогруппах и парах и др.

Приведём пример модельного сценария по теме занятия «Организация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования»:

1-й этап «Приветствие». «Педагогический девиз».

2-й этап «Проблематизация». Определение необходимых черт личности педагога дошкольного образования на основе технологии «Алфавит».

3-й этап «Теоретическое освоение». Выступление студентов с докладами «Формы организации образовательного процесса». Заполнен опорных схем по теме занятия.

4-й этап «Дискуссия». «Какая из позиций педагогов более способствует развитию личности, интересов и способностей детей?».

5-й этап «Работа в группах». Разработка модели кратковременного образовательного процесса на две недели), направленную на физическое развитие детей, воспитание культуры поведения, сенсорное развитие (на выбор). Презентация разработок.

6-й этап «Контроль». Составление эссе по теме.

7-й этап «Рефлексия». Проблемный вопрос «Что, на ваш взгляд, является особенно сложным в организации образовательного процесса в дошкольном учреждении?».

Заключение. Таким образом, систематичность развития творческого потенциала, стимулирование творческого подхода с использованием интерактивного обучения позволяет адаптировать студентов — будущих педагогов дошкольного образования к будущей профессиональной деятельности и личностному росту. Ориентация учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» на развитие интеллектуального творческого потенциала студентов способствует становлению личности, способной увлечь, воодушевить, заинтересовать воспитанников, открыть возможности для самореализации будущего педагога.

Список использованных источников

1. *Давыдов, В. В.* О понятии личности в современной психологии / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С.22—32.
2. *Кулюткин, Ю. Н.* Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. — М. : Педагогика, 1970. — 232 с.
3. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М. : Педагогика, 1981.— 116 с.
4. *Лизинский, В. М.* Приёмы и формы в учебной деятельности / В. М. Лизинский. — М.: Педагогический поиск, 2002. — 160 с.
5. Одарённые дети / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. — М. : Прогресс, 1991. — 376 с.
6. *Петровский, А. В.* Введение в психологию : учебное пособие / А. В. Петровкий. — М. : Академия, 1995. — 494 с.
7. *Пономарёв, Я. А.* Психология творчества: Перспективы развития / Я. А. Пономарёв // Психологический журнал. — 1994. — № 6. — С. 38—51.
8. *Смирнов, С. А.* Педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов. — М. : Просвещение, 2000. — 512 с.
9. *Ступина, С. Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-метод. пособие / С. Б. Ступина. — Саратов : Наука, 2009. — 52 с.
10. *Чупрова, Л. В.* Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2012. — № 41. — С. 103—106.

Репозиторий БГПУ

УДК 378.14

Н. А. Королёва
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЛЕКЦИЯ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Введение. Развитие профессионального педагогического образования, его ориентация на реализацию потенциальных возможностей студентов обусловили необходимость для преподавателя найти подходы, методы, формы, которые не только соответствуют его индивидуальному стилю преподавания, отвечают образовательным целям дисциплины, но и активно вовлекают студентов в процесс обучения в аудитории.

Основная часть. Лекция традиционно относится к сфере высшего образования, по-прежнему остаётся в палитре дидактических средств педагога и на сегодня является наиболее распространённым форматом обучения в высшей школе. Назначение современной лекции в учебном процессе не в том, чтобы предоставить всю информацию по теме, а в том, чтобы помочь студентам освоить фундаментальные проблемы курса, овладеть методами научного познания и развить их интеллектуально-творческий потенциал.

Однако основной формой педагогического процесса в учреждении высшего образования была и остаётся «традиционная» лекция, которая предполагает доминирование на занятии преподавателя и пассивную роль студента. Психологи Л. С. Выготский, Т. Рибо, занимающиеся изучением познавательных психических процессов, утверждают, что устойчивость внимания взрослого человека на одном виде деятельности сохраняется в течение 15—20 минут, затем концентрация внимания падает. Человек усваивает до 50% информации, если он читает, слушает, видит или совмещает эти процессы; около 70% информации, если он имеет возможность говорить сам, участвовать в дискуссии; приблизительно 90% информации — из того, что он говорит и делает сам. Эти результаты часто объединяют одним названием — пирамида запоминания [1, с. 11]. Педагогические и социологические исследования показывают, что от пассивного участия в процессе обучения очень скоро не остаётся и следа. Было подсчитано, что после отличной лекции внимательный слушатель мог восстановить 70% материала через три часа и 10% через три дня. Если учесть тот факт, что активность студента на лекции сводится в основном к слушанию и составлению конспекта лекции, то очевиден вывод о малой эффективности «традиционной» лекции. Для решения этой проблемы в современной педагогике предлагаются различные варианты внесения изменений с целью сделать лекцию методом активного обучения.

В работах Н. И. Шевандрина, П. Дж. Фредерика, С. Ренегар рассматриваются различные варианты применения лекции как метода активного обучения. Так, Н. И. Шевандрин считает, что для трансляции информации необходимо использовать активную лекцию, и рассматривает несколько её видов: лекция-беседа или диалог с учащимися; лекция-дискуссия; лекция с интенсивной обратной связью; лекция с применением элементов «мозгового штурма»; лекция-консультация [1, с. 88].

В работах П. Дж. Фредерика. С. Ренегар представлены свои разработки по активизации учебной деятельности студентов на лекции: ведомая лекция, лекция с процедурой пауз, лекция с путеводителем и др. Лекции, по мнению П. Дж. Фредерика передают новую информацию; объясняют и упорядочивают сложные понятия; развивают творческие способности, моделируют процесс решения проблем; анализируют и показывают связь между разными идеями; учат ценить образование; подвергают сомнению убеждения и особенности мышления; порождают энтузиазм и мотивацию к дальнейшему обучению [2, с. 142].

Не будем подробно останавливаться на всех видах лекции, так как они хорошо описаны в литературе, а рассмотрим некоторые варианты чтения активной лекции, которые активно используются в преподавательской деятельности в учреждении образования «Барановичский государственный университет» (БарГУ) на кафедре дошкольного образования и технологий в рамках научно-исследовательской темы кафедры «Теоретическое обоснование и разработка научно-методического обеспечения образовательного процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала студентов (специальность 1-01 01 01 Дошкольное образование)», утверждённая протоколом научно-технического совета БарГУ № 7 от 24 сентября 2015 года.

Метод «Лекция вдвоём», или «Бинарная лекция», в ходе которой два преподавателя (преподаватель и заранее подготовленный студент), взаимодействуя, освещают одну и ту же тему. Лекция вдвоём относится к *проблемным формам изложения материала. Пр*облематизация темы происходит как за счёт формы, так и за счёт содержания. К примеру, одно и то же содержание можно рассмотреть *с позиций теоретика и практика.* Тогда в диалоге на основе теоретических посылок возникнут предположения, положения и рекомендации практического характера. Можно подать какую-либо проблему *с позиций двух различных научных школ.* Ещё один вариант построения лекции вдвоём основывается на *совместном поиске истины: о*бмениваясь суждениями, «догадками», вовлекая в диалог студентов, лекторы подводят их к различным умозаключениям.

Метод «Лекция с путеводителем» позволяет изложить новый материал, активизировать познавательную деятельность, развивать интеллектуально-творческий потенциал студентов. Подготовка и проведение лекции в данном формате заключаются в том, что преподаватель заранее готовит на слайде «путеводитель по лекции» (у студентов макеты на бумаге), на которых отображена структура изложения содержания лекции. На макетах

© Королёва Н. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

имеется свободное место к каждому пункту плана, предназначенное для собственных записей слушателя. В начале лекции студентам предлагается в течение 2—3 минут подумать и записать в своём «путеводителе» вопрос, ответ на который хотелось бы получить в ходе лекции. В процессе лекции студенты делают необходимые записи в конспектах. В конце необходимо подвести итоги, то есть соотнести полученный в лекции материал с поставленным в самом начале вопросом (отвечают как преподаватель, так и студенты).

Метод «Лекция с процедурой пауз» позволяет изложить новый материал, активизировать познавательную деятельность студентов; чередовать активность преподавателя и студента; получать обратную связь от студентов, фиксировать и преодолевать их трудности в усвоении материала. Подготовка и проведение лекции: преподаватель делит материал на логически завершённые части (изложение одной части должно занимать 15—20 минут) и продумывает задания (выполнение задания не больше 5 минут), которые студенты будут выполнять во время пауз между частями лекции (например, выписать две основные мысли, а потом обсудить их в парах; выписать в один столбик то, что они хорошо поняли из услышанного, а во второй — то, что требует дополнительного объяснения; обменяться конспектами и просмотреть записи, проверяя их правильность и полноту и др.).

Метод «Лекция с участием студентов» состоит в том, что основные идеи (подготовленные в соответствии с заранее объявленной темой лекции) студентов записываются на доске. Они систематизируются определённым образом, структурируются. Каждый студент может составить план предстоящей лекции и прокомментировать его. Окончательный план, разработанный из многочисленных идей студентов, записывается на доске. Этот метод достаточно сложный и требует от педагога чёткого понимания цели его использования, знания уровня теоретической подготовленности студентов. Здесь мы сошлёмся на П. Дж. Фредерика и его статью «Восемь вариантов чтения лекции», в которой он указывает, что данный вариант лекции позволяет решить следующие задачи*:* активизировать мыслительную и познавательную деятельность учащихся; создать условия для творчества и самостоятельности учащихся; предоставить возможность переносить центр активности с педагога на учащихся. Педагог может открыть для себя что-то новое, слушая учащихся, а они в свою очередь принимают активное участие не только в лекции, но и в её создании; увидеть многообразие мнений и представлений о предстоящей теме разговора, и организовать работу по созданию лекции; задействовать учащихся с разным уровнем подготовки по определённому предмету, организовать работу с их опытом и знаниями [2, с. 145].

Заключение. Наш опыт преподавания и опыт коллег убеждает, что можно построить целый курс или часть курса с использованием методов активного обучения и сделать лекцию методом, в котором активен не только тот, кто лекцию читает, но и тот, кто, по имеющемуся образовательному стереотипу, должен её только слушать и конспектировать. Разработка и внедрение таких форм лекционных занятий позволяет преподавателю выступать не столько «транслятором» научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов и способствовать развитию их интеллектуально-творческого потенциала.

Список цитируемых источников

1. Обучаем иначе : Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик [и др.]. — Мн. : БИП-С, 2003. — 82 с.
2. *Фредерик, П. Дж.* Восемь вариантов чтения лекции / П. Дж. Фредерик // Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению : сб. статей-рефератов по дидактике высш. шк. / Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования. — Минск, 2001. — С. 141—145.

УДК 373

Н. А. Костромина
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 68 г. Могилёва», Могилёв

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Введение. На современном этапе в Республике Беларусь важнейшим инструментом экономического развития страны является инновационная политика. Одна из приоритетных задач инновационной политики — «обеспечение экономического и социального развития Республики Беларусь за счёт эффективного использования интеллектуальных ресурсов общества» [1]. В соответствии с этим в образовательный процесс в дошкольном образовании активно внедряются инновационные технологии. Сегодня повысились требования к личности педагога как высококвалифицированного специалиста, способного воспитывать социализированную личность ребёнка в быстроменяющемся мире. Развитие профессиональной компетентности — это развитие творческой индивидуальности педагога, формирование готовности к принятию нового, развитие и восприимчивости к педагогическим инновациям.

Инновационная деятельность в учреждении дошкольного образования сопровождается определённой степенью риска при внедрении тех или иных новшеств. Поэтому возникает неоспоримая обоснованность включения педагога-психолога в реализацию инновационного проекта с целью обеспечения психологической безопасности участников образовательного процесса. Именно психологическая безопасность — главный критерий

© Костромина Н. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

оценки любых инноваций в образовании, а психологическая полезность — показатель, который придаёт любому управленческому решению дополнительную аргументацию.

С 2017 года в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 68 г. Могилёва» реализуется инновационный проект «Внедрение модели программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования». Организация работы по обеспечению образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования разработана консультантом инновационного проекта кандидатом педагогических наук, доцентом Л. Н. Воронецкой [2].

Основная часть. Психолого-педагогическое сопровождение в рамках реализации инновационного проекта осуществляется с тремя категориями участников образовательного процесса: сопровождение детей, их родителей и педагогов. Особый акцент специалиста направлен на деятельность с педагогическими работниками. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях — важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства. Ряд учёных, таких как Н. Б. Березанский, И. О. Котлярова, Л. А. Котельникова, В. С. Лазарев, считали важным аспектом подготовки педагога к инновационной деятельности, обеспечение инновационной готовности. Под готовностью к инновационной деятельности понимается совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива учреждения образования, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования и воспитания, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

Исходя из вышесказанного, на первоначальном этапе с целью выявления педагогов, готовых участвовать в инновационной деятельности, проводится мониторинг готовности коллектива педагогических работников к инновациям. Мониторинг включает в себя анкетирование педагогов: «Барьеры, препятствующие освоению инновации», «Методика оценки базовых компетентностей педагога», «Ваш творческий потенциал», «Способность к саморазвитию» (Н. В. Немов), а также наблюдение и анализ их профессионального роста в педагогической деятельности. Компонентами готовности педагогических работников к реализации инновационного проекта является их профессиональная компетентность, инициативность, потребность в самосовершенствовании, профессиональная амбициозность, креативность, способность к рефлексии, умение завершить начатое дело, ответственность, обязательность, социальная мобильность. Однако, несмотря на наличие творческих и профессиональных способностей педагогических работников, инновационную деятельность невозможно организовать и реализовать при отсутствии мотивационной направленности как побудительного фактора личностного развития педагога.

Проблемы мотивации и мотивов широко и многоаспектно освещаются в трудах отечественных и зарубежных психологов (В. Г. Асеева, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейна, Я. Л. Коломинского), которые отмечали, что велика значимость человеческого фактора и психологических проблем участников инноваций [3]. В связи с этим возникает потребность в изучении мотивационной готовности педагогического коллектива к освоению новшеств, используя методику «Мотивационная готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности», методика экспресс-диагностики ситуативной самоактуализации личности (Т. Д. Дубовицкая). Результаты мониторинга позволяют создать банк педагогов, готовых к участию в инновационной деятельности и сформировать в учреждении образования педагогическую команду.

В процессе реализации инновационного проекта педагог нуждается в специальной системе сопровождения, осуществляемой в рамках индивидуального подхода, специфика которого заключается в педагогической поддержке и адресной помощи, оказываемой психологом каждому педагогу. Это прежде всего консультирование, как групповое, по вопросам, возникающим в ходе образовательного процесса, так и индивидуальное, проводимое по запросу руководителя или самого педагога. Эффективными формами работы с педагогами-новаторами в контексте психолого-педагогического просвещения в процессе реализации инновационного проекта могут быть тренинги, способствующие развитию педагогической рефлексии, семинары-практикумы («Ресурсы профессионального роста педагога», «Совершенствование профессиональной компетентности педагога» и др.), диспут-качели, методический мост, психологическое кафе. В условиях реализации инновационной деятельности актуальна совместная работа в диаде «педагог—психолог—педагог» для подготовки занятий, помощи в их организации и проведении, с целью психологического анализа эффективности применяемых технологий и влияния их на психологическое состояние детей. Педагог-психолог, посещая занятия, иногда использует видеосъёмку. Все это даёт возможность оценить роль собственных знаний, умений и навыков педагога, увидеть их применение со стороны, провести рефлексивный самоанализ своей деятельности.

В психологическом сопровождении педагогов актуализирована проблема самосовершенствования профессиональной компетентности педагогов. Для успешного профессионального развития и становления педагога необходим грамотно построенный самообразовательный процесс. Поэтому, психологу необходимо решить двуединую задачу для эффективного сопровождения самосовершенствования педагогов: создать необходимые условия повседневной профессиональной деятельности, которые будут побуждать членов педагогического коллектива к самосовершенствованию и тем самым укреплять готовность к инновационной педагогической деятельности; формировать у членов педагогического коллектива соответствующие потребности и мотивы.

С целью анализа эффективности проводимой работы в учреждении образования, педагогические работники участвуют в рефлексивном совете, на котором проходит обсуждение результативности работы, проводится

Репозиторий БГПУ

самоанализ педагогической деятельности, профессионального мастерства и определяются перспективы дальнейшего повышения их профессионального совершенствования. На данном этапе предоставляется возможность оценить ресурсный потенциал педагогов в области эффективности их деятельности в рамках реализации инновационного проекта, выявить сильные и слабые стороны, обозначить проблемные зоны — точки дальнейшего развития профессиональной компетентности педагогов.

Результатом деятельности по повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации инновационного проекта является: повышение квалификационного уровня педагогов; публикации статей научного, практического характера в республиканских и городских печатных изданиях; активное участие педагогов в различных областных, городских и районных конкурсах; активное освоение педагогическими работниками учреждения образования современных образовательных технологий и внедрение их в практику работы; обобщение педагогических опытов в учреждении образования.

Заключение. Ценность инновационной деятельности для педагога связана с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с творчеством. Трудности, возникающие в процессе инновационной деятельности, предстают перед личностью как перспектива возможности их разрешения своими силами. Вместе с тем, психологическое сопровождение педагогических работников в условиях инновационной деятельности позволяет решать задачи реализации инновационного проекта в учреждении дошкольного образования с опорой на личностный опыт педагогов, актуализирует мотивы инновационной деятельности, способствует более целостному включению педагогов в инновационную деятельность. Таким образом, профессиональная компетентность педагога-психолога способствует повышению уровня профессионального совершенствования педагогических работников, что в свою очередь обеспечивает качество внедрения и реализации инновационного проекта и качества дошкольного образования в целом.

Список цитируемых источников

1. О государственной инновационной политике и инновационной деятельности в Республике Беларусь: Закон Респ. Беларусь от 10 июля 2012 г. № 425-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 26.07.2012, 2/1977.
2. *Воронецкая, Л. Н.* Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания / Л. Н. Воронецкая // Пралеска. — 2016. — № 11. — С. 54—56.
3. *Асеев, В. Г.* Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976.

УДК 376

М. Л. Кривуть
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Значимым этапом развития образования в Республике Беларусь является переход к инклюзивному образованию. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, каждый ребёнок ценен для общества независимо от его особых образовательных потребностей (далее — ООП). Исключительная роль в раскрытии потенциальных возможностей детей, их наилучшей социализации отводится образованию [1]. Однако для того, чтобы система образования справилась с поставленной перед ней задачей, необходимо создание ряда условий, одним из которых является подготовка профессиональных педагогических работников, способных работать в новых образовательных условиях.

Основная часть. Согласно исследованиям И. В. Арендачук, профессионализм — системное свойство субъекта, сформированное в процессе развития его индивидуально-психических особенностей и становления профессионально-обусловленных качеств, обеспечивающее успешное осуществление профессиональной деятельности на основе осознанной саморегуляции в соответствии с существующими в обществе стандартами и объективными требованиями и ведущее к саморазвитию и самореализации личности в профессии [2]. Главными составляющими профессионализма специалиста, по мнению В. А. Адольфа, Н. Ф. Ильиной, выступают компетентность и составляющие её компетенции [3; 4]. Таким образом, чем больше у специалиста компетенций и компетентностей, тем выше уровень его профессионализма. В исследованиях Л. И. Луценко ядром профессионализма педагога выступает коммуникативная компетентность [5]. Как залог эффективности профессиональной деятельности педагога рассматривают коммуникативную компетентность В. И. Долгова Е. В. Мельник [6].

Сегодня наблюдается высокая заинтересованность проблемой коммуникативной компетентности педагога, как следствие — неоднозначность в определении сущности данного понятия и его структуры, некоторые из них приведены в таблице 1.

Анализ определений, предложенных исследователями, показывает не только значимость коммуникативной компетентности в деятельности педагога, но и динамичность процесса формирования данной компетентности.

© Кривуть М. Л., 2018.

Репозиторий БарГУ

Несмотря на разногласия в структурах, предложенных в таблице 1, ясно видно, что коммуникативная компетентность – это сложное многокомпонентное образование.

Т а б л и ц а 1. — Взгляды исследователей на определение и структуру коммуникативной компетентности

Исследователь	Определение коммуникативной компетентности	Структура коммуникативной компетентности
Д. Хаймс (D. Hymes) [7]	Способность быть участником речевой деятельности	Когнитивный, аффективный, интенциональный компоненты
Ю. А. Сергеева [8]	Способность и готовность субъекта коммуникации организовывать вербальное и невербальное поведение согласно определенным коммуникативным целям (информационная, эмоционально-оценочная, регулятивная, этикетная) в специфическом социокультурном контексте	Лингвистический, социальный, социолингвистический, социокультурный, дискурсивный, стратегический компоненты
С. А. Летнева [9]	Умение спрогнозировать сценарий и составить план речевых действий с учетом индивидуальных особенностей собеседников, которые реализуются в их поведении через беглость речи, стиль, речетворчество, то есть через все то, что отличает носителя языка от иностранца, говорящего на чужом языке	Лингвистическая (языковая), речевая (социолингвистическая), дискурсивная, стратегическая (компенсаторная), социальная (прагматическая), социокультурная, предметная, профессиональная
Л. А. Петровская [10]	Способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми	Совокупность коммуникативных знаний и умений
В. Н. Введенский [11]	Профессионально-зиачимое, интегративное качество личности педагога, результат личностного роста в процессе профессионализации	Коммуникативные знания, умения, навыки; коммуникативная направленность; гуманистическая позиция; коммуникативная креативность

В образовательных стандартах высшего образования Республики Беларусь коммуникативная компетентность как самостоятельное понятие не рассматривается. Однако, рассматривая коммуникативную компетентность как одну из составляющих профессионализма педагога, структурообразующими элементами которого являются академические, социально-личностные и профессиональные компетенции, коммуникативную компетентность будущих педагогов мы также будем рассматривать сквозь призму данных компетенций (рисунок 1).

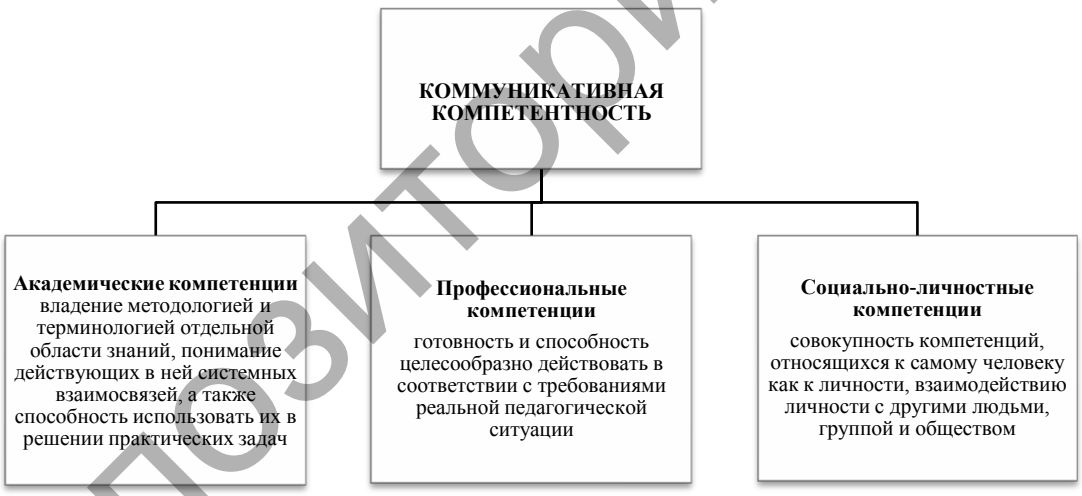

Рисунок 1. — Структура коммуникативной компетентности

Одной из главных задач педагога учреждения дошкольного образования является создание условий для развития личности воспитанника, а также его социализации в группе сверстников. Реализация данной задачи без высоко сформированного уровня коммуникативной компетентности не представляется возможной. При этом инклюзивная образовательная среда требует расширения круга компетенций коммуникативной компетентности педагога.

В условиях развития инклюзивного образования в учреждениях дошкольного образования расширяется круг участников образовательного процесса за счёт детей с ООП, их родителей, педагогов, сопровождающих детей с ООП и других педагогических работников (дефектолог, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, реабилитолог, педагог социальный, педагог-психолог). С каждым участником образовательного процесса педагогу дошкольного образования необходимо вступать в диалог, в соответствии с коммуникативными навыками и способностями партнёра строить коммуникативный процесс, продумывая языковую тактику и стратегию, правильно выбирая стиль речи, языковые средства, достигать коммуникативного продукта.

Инклюзивная образовательная среда учреждений дошкольного образования включает всех воспитанников независимо от уровня развития их речевых навыков. Следствием этого могут стать неречевые воспитанники. Педагогу

Репозиторий БарГУ

дошкольного учреждения необходимо не только подобрать альтернативные средства коммуникации для общения с данным ребёнком, но и научить своих коллег, других воспитанников общаться с данным ребёнком.

В последнее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей с расстройством аутистического спектра. Одной из особенностей воспитанников данной группы является низкий уровень сформированности у них социальных и коммуникативных навыков. Социализация детей данной группы — одна из наисложнейших задач, требующая от педагога профессионализма, в том числе и в области коммуникаций.

Мировые процессы миграции приводят к тому, что в наши учреждения образования приходят воспитанники, выросшие в культуре и традициях далёких от белорусских. Дети-мигранты общаются на родном языке, но данный язык может быть не знаком педагогу учреждения образования, однако это не должно стать преградой в образовательном процессе. Кроме этого педагогу учреждения дошкольного образования необходимо строить коммуникативный процесс, учитывая этические, нравственные, религиозные традиции каждой семьи.

Одной из особенностей современного общества является полярность: социальная, экономическая, культурная и т. д. Однако, несмотря на разноуровневость семей, воспитывающих детей дошкольного возраста, педагогу необходимо найти общий язык не только с каждой семьёй, но и с каждым родителем, чтобы сделать его своим союзником в построении инклюзивного детского коллектива.

Заключение. Современные условия развития общества и образования ведут к тому, что необходимо повышать уровень профессионализма педагога учреждений дошкольного образования, в том числе и за счёт расширения круга компетенций его коммуникативной компетентности.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : 22.07.2015, № 608 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http:// autismschool.by›…obrazovanie…obrazvoaniya-lic-s…v… — Дата доступа: 27.07.2016.
2. *Арендачук, И. В.* Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической деятельности : автореф. дис. … на соискание ученой степени канд. псих. наук : 19.00.03. / И. В. Арендачук. — Ярославль, 2008. — 29 с.
3. *Адольф, В. А.* Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф. — Красноярск : ККИПКиППРО — 1998. — 310 с.
4. *Ильина, Н. Ф.* Профессиональное образование как условие профессионального развития педагога / Н. Ф. Ильина // Теория и практика профессионализации: опыт и перспективы : сб. ст. / под общ. ред. Г. А. Гуртовенко. — Красноярск : ККИПКРО. —2005. — С. 16—27.
5. *Луценко, Л. И.* Повышение квалификации директора школы на основе учета развития его профессионального статуса : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. И. Луценко. — Тула. — 2005. — 410 с.
6. *Долгова, В. И.* Эмпатия и коммуникативная компетентность / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. — Челябинск : АТОКСО, 2007. — 253 с.
7. *Hymes, D.* On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). — New York : Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269—293.
8. *Сергеева, Ю. А.* Коммуникативная компетенция: опыт современного терминологического анализа / Ю. А. Сергеева // Социокультурные проблемы языка и коммуникации, 2012. — № 8 — С. 28—31.
9. *Летнева, С. А.* Коммуникативная компетенция как ведущее понятие современной педагогической науки / С. А. Летнева // Научный альманах. — 2015 — № 10—2(12) — С. 288—291.
10. *Петровская, Л. А.* Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : МГУ, 2000.
11. *Введенский, В. Н.* Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В. Н. Введенский // Инновации в образовании. — 2003. — № 4. — С. 21—31.

УДК 377

Н. И. Кулак

Волковысский колледж учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Волковыск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧАЩИМИСЯ КОЛЛЕДЖА ИГР И ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ПОЛОРОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Проблема гендерного воспитания подрастающего поколения — одна из самых сложных и противоречивых. Гендерный подход в образовании представляет собой традиционную систему взглядов на предназначение мужчины и женщины в обществе в соответствии с их биологическими характеристиками, воспитание мальчика и девочки соответственно тем нормам, требованиям, стандартам, которые предъявляет общество к человеку в данный конкретный культурно-исторический период.

Внимание общества и государства к проблемам гендерного воспитания обусловлено тем, что в современном мире социокультурный информационный фон изменяет психологические стереотипы маскулинности (мужественности) и феминности (женственности), что не способствует позитивной полоролевой социализации и приводит к частичной, а иногда и полной, утрате истинно маскулинных качеств у мальчиков и юношей и феминных — у девочек и девушек [1, с. 16].

Актуальность гендерного воспитания обусловливается также и тем, что отечественная педагогика в основном ориентируется, прежде всего, на психологические и возрастные особенности ребёнка, хотя многие педагоги уже начали учитывать разницу психофизиологических особенностей, интеллектуальных способностей и способов восприятия, потребностей и социального поведении детей разного пола. Система дошкольного

© Кулак Н. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

воспитания сильно феминизирована, да и дома значительная часть детей растет в неполных семьях. Такая ситуация имеет очень негативное влияние, особенно для мальчиков [2, с. 92].

Наше время предъявляет к учреждениям дошкольного образования высокие требования, в соответствии с которыми, наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса. Обеспечение гендерного подхода в социализации детей — одна из важных задач развития дошкольников. Целью такого подхода является воспитание девочек и мальчиков, одинаково способных к самореализации.

Основная часть. Проблема полоролевого воспитания будущих мужчин и женщин с акцентом на выполнение специфических социальных функций, обусловленных их гендерной принадлежностью, активно обсуждалась с давних времён [2, с. 56]. Французский философ Жан-Жак Руссо выступал с революционными идеями воспитания женщин. Он утверждал, что мальчиков и девочек нужно воспитывать в одинаковых условиях и выступал против того, чтобы девочек учили только ведению домашнего хозяйства и воспитанию детей [3, с. 45].

Вопросам гендерного воспитания уделяли внимание К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. К. Д. Ушинский стоял на позициях общего воспитания, выступая против патриархального подхода в воспитании. А. С. Макаренко говорил о влиянии общества на поведение человека и, в частности, на представление об идеале половой жизни человека, об общественной нравственности в вопросах половой жизни. В.А. Сухомлинский считал, что юноши должны получать мужское, девушки — женское воспитание и указывал на необходимость полового воспитания юношей и девушек на основе гармонии и взаимоуважения [1, с. 58].

Учебной программой по дисциплине «Педагогика» в разделе «Формирование личности ребёнка и его социального поведения» предусмотрено изучение вопросов полоролевого воспитания детей дошкольного возраста. После теоретического изучения данной темы в рамках подготовки к семинару-практикуму «Дифференцированный подход к воспитанию мальчиков и девочек» учащиеся специальности «Дошкольное образование» провели исследование по изучению теоретических и методологических основ формирования представлений, ценностных ориентаций, культуры полового поведения, формирования женственности у девочек и мужественности у мальчиков. Исследовательская работа осуществлялась в рамках практики «Наблюдения и пробные занятия». Цель исследования – изучение эффективных форм работы, используемых в полоролевом воспитании детей старшего дошкольного возраста. Для реализации данной цели были определены следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме гендерного воспитания детей дошкольного возраста; разработать диагностические методики для исследования уровня гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста; изучить личностные особенности детей с учётом их половой принадлежности.

Объект исследования — гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования — особенности использования игр и занятий в полоролевом воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Целью констатирующего этапа было определение уровня сформированности представлений детей о гендерной идентичности, уточнение представлений дошкольников о половой принадлежности людей и усвоении ими социальных ролей. Для проведения исследования был подобран ряд методик, с помощью которых выявлялся уровень развития представлений дошкольников о половой принадлежности (методики «Беседа» (цель: выявление представлений детей об особенностях образа «Я» мальчиков и девочек, мужчин и женщин), «Назови, чьи вещи» (цель: определение представлений детей о разделении предметов труда и быта взрослых на мамины (папины), мужские (женские) и специфики их использования), «Выбор игрушки» (цель: выявление представлений детей о специфике использования мальчиками и девочками предметов по их функциональному назначению), анализ продуктов детского творчества). Обработка результатов исследования производилась путём оценки уровня представлений детей о своей половой принадлежности и полоролевых особенностях окружающих людей. Согласно вышеуказанным критериям и показателям, были выделены уровни усвоения дошкольниками традиций народа: высокий, средний, низкий.

Анализ результатов, полученных в ходе диагностики по указанным методикам, позволил практикантам условно выделить уровни гендерного развития детей на констатирующем этапе: высокий уровень (хорошо ориентируются в социальных ролях в соответствии с половой принадлежностью) — 15%; средний уровень (имеют некоторые представления и проявляют интерес к познанию личности мужского и женского пола) — 55%; низкий уровень (не проявляют интереса, представления не сформированы) — 30%.

На формирующем этапе исследования для реализации плана мероприятий по гендерному воспитанию детей, учащиеся определили следующие формы работы: специально-организованная деятельность (занятия, игры-занятия), нерегламентированные виды деятельности (игровая деятельность, общение, трудовая деятельность и др.). Каждое занятие практиканты планировали как комплексное. Оно включало в себя три этапа.

Первый этап *подготовительный:* идёт погружение ребёнка в сюжет занятия, период подготовки к решению определённой проблемы через развивающие игры, беседы, конкурсы, соревнования, которые помогут ему справиться с поставленной задачей.

Второй этап *основной:* решение проблемных ситуаций по теме занятия.

Третий этап *заключительный:* общегрупповая рефлексия.

Например, в ходе проведения занятия на тему «Кто я: мальчик или девочка?» учащиеся расширяли представления о сходстве и различии людей по половому признаку, формировали умение детей подбирать одежду

Репозиторий БарГУ

в соответствии с половой принадлежностью, а также, обеспечивали условия для воспитания уважения к людям разной половой принадлежности.

Практикантами были подготовлены и проведены дидактические игры по формированию гендерной идентичности, в использовании которых был сделан акцент на полоролевое воспитание. Благодаря дидактическим играм учащиеся сформировали у детей представления о таких качествах людей разного пола, как «добрый», «смелый», «ласковый», «сильный», «нежный», «спортивный», «красивый», «послушный», «драчливый», «балованный».

В ходе проведения занятия на тему «Сказочная страна мальчиков и девочек» практиканты формировали представления детей о своей половой принадлежности, умения согласовывать свои действия с действиями партнёра при выполнении работы в паре, воспитывали желание познавать себя, дружеские отношения в детском коллективе, культуру общения между детьми разного пола.

На занятии «Мы разные, но мы вместе!» учащиеся воспитывали культуру дружеских отношений в детском коллективе, толерантное отношение к увлечениям и понимание равных прав на выбор мальчиков и девочек.

На заключительном этапе исследования было проведено контрольное диагностирование с целью определения уровня сформированности представлений о гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста, анализ и обобщение результатов проделанной работы.

В качестве основных методов диагностирования учащимися были взяты те же методики, что и на первом этапе исследования. Контрольная оценка показала, что после проведенной работы уровень сформированности представлений о гендерной идентичности у дошкольников заметно изменился. Так, высокий уровень показали 8 детей (40%), что на 25% выше, чем на начальном этапе, у 10 детей (50%) — средний уровень развития, у 2 детей (10%) — низкий уровень (по причине нерегулярного посещения учреждения дошкольного образования). Такой результат свидетельствует о том, что проводимая практикантами работа способствовала повышению уровня сформированности представлений детей о гендерной принадлежности и поведении в соответствии с ней. Количество детей с высоким уровнем возросло на 6,2%, со средним — на 6,3%, детей с низким уровнем уменьшилось на 6,2%.

Заключение. Проведение учащимися исследования по изучению уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста представлений о гендерной идентичности способствовало повышению уровня теоретических и практических компетенций учащихся в вопросах полоролевого воспитания дошкольников.

Список цитируемых источников

1. *Коломинский, Я. Л.* Ролевая дифференциация пола у дошкольников / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 165—171.

2. *Мудрик, А. Н.* О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. Н. Мудрик // Народное образование. — 2007. — № 5. — 215 с.

3. *Татаринцева, Н. Е.* Полоролевое воспитание дошкольников в условиях ДОУ : учеб.-практ. пособие / Н. Е. Татаринцева. — М. : Центр пед. образования, 2008. — 240 с.

УДК 378.091

Н. В. Лапатей

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

ВЕБ-КВЕСТ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Введение. Дистанционное обучение получает всё большее распространение в системе методической работы с педагогами. Дистанционная форма проведения мероприятий для педагогов имеет свои преимущества, такие как: возможность безотрывного обучения, совмещения рабочего графика с учебными задачами; самостоятельность в определении учебных нагрузок: возможность выбирать время и продолжительность ежедневных и еженедельных занятий; круглосуточный доступ к учебным материалам; возможность постоянно взаимодействовать с профессиональным сообществом. Дистанционное обучение открывает новые возможности, значительно расширяя информационное пространство, позволяя идти в ногу с новейшими тенденциями в сфере образования.

Основная часть. Некоторые дистанционные технологии уже используются в системе обучения педагогов: индивидуальное обучение, парное обучение, друзья по переписке, совместная творческая работа, рецензирование, коллективное обучение, диспут, презентация, проблемная лекция, встречи с экспертами. Однако, на наш взгляд, наибольший интерес для дистанционного обучения, представляют те технологии, которые ориентированы на групповую работу, обучение в сотрудничестве, активный познавательный процесс, работу с различными источниками информации. Идея объединить вышеперечисленные педагогические технологии в веб-квесте, позволила решить возникшие проблемы в заинтересованности педагогов в самообразовании, и в их дополнительном обучении. Веб-квест чаще всего характеризуется как проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [1].

© Лапатей Н.В., 2018.

Репозиторий БГПУ

Веб-квест направлен на развитие навыков аналитического и творческого мышления. Впервые термин «веб-квест» (WebQuest) был предложен летом 1995 года Берни Доджем (Bernie Dodge), профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США). Учёный разрабатывал инновационные приложения Internet для интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения. Слово Web (с англ.) — паутина, сеть. Слово Quest (с англ.) — исследование, поиски. Следовательно, WebQuest можно перевести с английского языка, как «поиски в паутине, в сети».

Таким образом, веб-квест представляет собой сайт в сети Интернет, который содержит в себе информацию по какой-либо определенной теме или разделу учебного предмета, при этом большая часть найденной информации находится в виде гиперссылок на те веб-страницы, на которых она располагается.

Основной целью веб-квеста, является развитие интереса и компетенции использования дистанционных образовательных технологий для развития профессиональных умений педагогов. В ходе работы над веб-квестом реализуются следующие задачи: образовательная — вовлечение каждого участника веб-квеста в активный познавательный процесс; развивающая — развитие интереса к дистанционному обучению, формирование навыков профессиональной деятельности с использованием дистанционных образовательных технологий, умений самостоятельной работы с литературой и интернет-ресурсами, расширение кругозора, эрудиции; воспитательная — воспитание личной ответственности за результат выполненной работы.

Используя информационные ресурсы сети Интернет и интегрируя их в образовательный процесс, мы стараемся эффективно решить ряд практических задач, направленных на развитие следующих компетенций: использование информационно-коммуникационных технологий для развития профессиональных умений; самообучение и самоорганизация; работа в команде; умение находить несколько способов решений проблемной ситуации. Веб-квесты в методическом смысле не являются чем-то абсолютно новым. Но они являют собой способ интеграции ряда методических стратегий, в значительной степени используя Интернет. Создатели веб-квеста считают, что именно благодаря Интернету эти старые методические принципы перестали быть просто «хорошими идеями» и смогли найти реальное воплощение в методической работе [2].

Веб-квест как образовательная технология опирается на конструктивистский подход к обучению. Согласно данному подходу, педагог-конструктивист является, прежде всего, консультантом, организатором и координатором проблемно ориентированной, исследовательской учебно-познавательной деятельности обучаемых педагогов. Он создает условия для самостоятельной умственной деятельности обучающихся и всячески поддерживает их инициативу. В свою очередь, обучаемые педагоги становятся полноценными «соучастниками» процесса обучения, разделяя с учителем ответственность за процесс и результаты обучения. Согласно критериям оценки качества веб-квеста, разработанным Т. Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение, четко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное использование интернет-источниками. Лучшие примеры веб-квестов демонстрируют связь с реальной жизнью, их заключение непосредственно связано с введением, суммирует познавательные навыки, и возможность применить их в других дисциплинах или областях [3].

Веб-квест включает в себя в качестве обязательных следующие части:

– введение (тема и обоснование ценности проекта). Этот этап предоставляет основную информацию, вводит ключевые понятия, а также содержит вопрос, над которым и будут размышлять педагоги;

– задание (цель, условия, проблема и пути её решения). Это наиболее важная часть веб-квеста. Задание направляет педагогов-участников на ряд конкретных действий на пути решения проблемы;

– процесс (поэтапное описание хода работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки на интернет-ресурсы, конечный продукт). В этом разделе содержатся указания, как именно педагоги будут выполнять задание (порядок выполнения и сортировки информации);

– оценка (шкала для самооценки и критерии оценки разработчика). Раздел содержит критерии оценки выполненного задания в соответствии с определёнными стандартами;

– заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие дальнейшее исследование темы). Здесь подводится итог и поощряется рефлексия и дальнейшие исследования по проблеме [4].

Этапы работы над веб-квестом включают в себя: начальный этап(командный): педагоги знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, материалами аналогичных проектов. Распределяются роли в команде: по 1—4 человека на одну роль. Все члены команды должны помогать друг другу и учить работе с компьютерными программами; ролевой этап: индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом происходит взаимное обучение членов команды умениям работы с компьютерными программами и Интернет. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели; заключительный этап: команда педагогов работает совместно, под руководством разработчика, ощущает свою ответственность за опубликованные в Интернет результаты исследования.

По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. Проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность используемой информации, отношение к заданной теме, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, подходы к

Репозиторий БГПУ

решению проблемы, индивидуальность, профессионализм представления. В оценке результатов принимают участие как разработчики, так и участвовавшие педагоги путём обсуждения или интерактивного голосования [5].

Во время проведения веб-квеста отмечается тот факт, что педагоги, отказавшиеся от участия, продолжают активно наблюдать за дальнейшим проведением веб-квеста, читая материалы и продолжая индивидуальную работу по самообразованию. На основе этого, главную цель внедрения веб-квеста в методическую работу с педагогами в рамках ресурсного центра — развитие интереса к дистанционному обучению и использование дистанционных образовательных технологий для решения профессиональных компетенций мы считаем достигнутой. И планируем продолжить работу по развитию интереса к дистанционному обучению.

Заключение. На наш взгляд, активное использование интернет-технологий (а именно, веб-квестов), которые предполагают творческую, увлекательную, групповую работу, процесс самообразования педагога становится интереснее и, следовательно, эффективнее.

Список цитируемых источников

1. *Быховский, Я. С.* Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] / Я. С. Быховский // Информационные технологии в образовании. ИТО-99 : материалы Междунар. конф. — Режим доступа: http://ito.bitpro.ru/1999. — Дата доступа: 28.12.2017.
2. *March, T.* Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning. 1997—2001 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: htm http://www.ozline.com/learning/theory.html. — Дата доступа: 28.12.2017.
3. *March, T.* Criteria for Assessing Best WebQuests. 2002—2003 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp. — Дата доступа: 28.12.2017.
4. *Dodge, B.* Creating A Rubric for a Given Task. 2001 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/rubrics/rubrics.html. — Дата доступа: 28.12.2017.
5. *Lamb, A.* Locate and Evaluate WebQuests 2000-2004 / EduScapes. Teacher Tap. Internet resourses. Webquests [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://eduscapes.com/tap/topic4.htm. — Дата доступа: 28.12.2017.

УДК 248.142

Е. А. Лобковская
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Наше исследование посвящено актуальной проблеме современного образования — сохранению и укреплению здоровья будущих педагогов. Следует констатировать, что труд педагога характеризуется высокой эмоциональной напряженностью и физической загруженностью. В последние годы риски, связанные со здоровьем педагогов, обостряются тем, что они не только не получают адекватной оценки своего труда, но и сам труд протекает в условиях перманентных реформ и нововведений, вызывающие серьёзное переутомление. Психологическое и физическое неблагополучие педагогов, в свою очередь, увеличивает вероятность невротических и психосоматических проявлений у детей.

Основная часть. Профессиональные риски, влияющие на здоровье педагогов, формируются уже в начале его профессионального становления. Особое значение имеют такие факторы как повышенная ответственность, необходимость принятия решений в ограниченных временных рамках, коммуникативные и информационные перегрузки, значительное нервно-эмоциональное напряжение. Это приводит к развитию эмоционального стресса и к эмоциональному выгоранию. Поэтому целесообразно ещё в период обучения в учреждении высшего образования заниматься вопросами здорового образа жизни будущих педагогов, в частности воспитателей дошкольного образования.

В древней Спарте первостепенную роль в воспитании молодёжи играло физическое здоровье. Идея единства противоположностей заключена в пословице: «В здоровом теле — здоровый дух». Житейский опыт доказал её справедливость. Люди, умеренно и систематически занимающиеся спортом до преклонного возраста, реже, чем люди, пассивные в физическом отношении, болеют болезнями пожилых людей [1].

Но при всей важности здорового тела ведущая роль в воспитании будущих педагогов должна отводиться нравственному компоненту, только в этом случае возможно полноценное здоровье.

В настоящее время интенсивно проблемой нравственного здоровья в учреждении образования «Барановичский государственный университет» занимается К. С. Тристень, кандидат медицинских наук, доцент кафедры теории и практики физической культуры. Нравственность — это внутренний закон, побуждающий молодых людей организовывать своё поведение на основе нравственных принципов. Восприятие жизни через призму нравственных ценностей, облагораживает переживания, порождает добрые чувства: благодарности, милосердия, ответственности, неприятия зла, чувство долга [2].

Учёные Н. М. Полетаева и В. Н. Ростовцев в структуре здоровья рассматривают духовно-нравственный компонент как системообразующий компонент здоровья [3; 4]. Духовно-нравственным развитием человека определяется иерархия его жизненных ценностей, на основе которых формируется индивидуальная программа

© Лобковская Е. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

жизнедеятельности, потребность в здоровом образе жизни. Таким образом, целостность человека зависит от нравственного воспитания человека. Только построив гармоничные межличностные отношения, можно обрести гармонию с самим собой и миром. Человек в своих действиях чаще руководствуется не принципами нравственности, а желанием получить удовольствие, даже зная, что это ему навредит.

С древнейших времён проблема взаимосвязи здоровья и нравственности находилась в центре общественного и индивидуального сознания (учения Аристотеля, Платона, Сократа). Деятели белорусской культуры, Е. Полоцкая [5] и М. Богданович [6], считали, что такие нравственные качества, как возвышенность, милосердие, сосредоточенность, нежность, миролюбие, терпимость, простота, скромность, сдержанность, терпеливость являются залогом формирования здоровой личности. В. Ластовский, известный белорусский историк и писатель, академик Белорусской академии наук, подчёркивая значение духовной самостоятельности, писал в своей работе «Нашы цэннасці»: «Мы маем… зародышы ідэалаў. Зародышы таму, што мы… пераймаем іх ужо ператворанымі. Такія ідэалы, нават найшырэйшыя, не маюць, аднак, прыцягаючай сілы» [7].

От системности процесса нравственного совершенствования зависит и характер духовной направленности личности. Содержанием нравственного развития является воспитание личностных качеств, структурирующих подлинную духовность личности. К ним относятся развитое самосознание, открытость к миру, выражающуюся в развитости социальных интересов, потребность в нравственном самосовершенствовании, развитость аксиосферы [8, с. 59].

Нравственность как социокультурный феномен не локализуется в одной или нескольких сферах общественного бытия, а распространяется повсюду, где живёт молодой человек, поэтому и процесс нравственного совершенствования имеет всеобщий характер и затрагивает различные сферы жизнедеятельности молодых людей. «Нравственность не является обычной целью, которую можно достигнуть в определённый отрезок времени с помощью определённой совокупности конкретных действий; её ... можно назвать высшей целью, своего рода целью целей, которая делает возможным существование всех прочих целей и находится не столько впереди, сколько в основании человеческой деятельности», — считает известный этик А. А. Гусейнов [9, с. 59].

Основа нравственного компонента здоровья человека определяется культурой человека, системой ценностей, установок и мотивов поведения индивида в социальной среде [10].

Для изучения мнений будущих воспитателей дошкольного образования о значимости личностных качеств (инструментальных ценностей), помогающих профессиональному становлению в условиях на инновационное развитие общества, нами был проведён опрос. В опросе приняли участие 85 студентов факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Изучение мнения будущих воспитателей дошкольного образования показывает, что безусловным лидером среди качеств, наличие которых призвано способствовать профессиональному становлению, молодыми людьми признаётся профессионализм (62,3%). Высокую позицию в иерархии инструментальных ценностей будущих воспитателей дошкольного образования, занимают такие качества, как трудолюбие (56,7%), исполнительность (47,3%) и любовь к детям (39,6%). Способствует профессиональному становлению, по мнению респондентов, и такое качество, как умение контактировать с детьми и их родителями (37,8%). На умение ладить с коллегами и начальством указали 17,8% респондентов. Не самое высокое место в перечне качеств, необходимых для профессионального становления, занимают самостоятельность (17,2%), порядочность (14,6%), творчество (11%), хорошее здоровье (5,1%), самосовершенствование (4,3%), доброта (2,1%).

Между тем, сегодня государство предъявляет повышенные требования к педагогу, а именно к его активности, стессоустойчивости, внимательности, отсутствию вредных привычек, способности к обучению. Современный педагог — это педагог, который обладает высоким уровнем работоспособности, творчества, стремится к совершенствованию, готов работать со всеми учениками, не исключая детей с ограниченными возможностями здоровья. Соответствовать таким запросам можно лишь поддерживая не только своё физическое здоровье на хорошем уровне, но и нравственное. Полученные результаты говорят о том, что такой взгляд на своё здоровье присущ небольшой части будущих педагогов. Существенными потерями в духовно-нравственном плане можно считать перемещение на периферию таких ценностей, как творчество, доброта, самосовершенствование, любовь.

Заключение. Получение образования человеком — это не только система знаний, но и культура поведения и здоровья. Формирование культуры здоровья должно осуществляться в тесном единстве всех участников образовательного процесса. В учреждении образования «Барановичский государственный университет» соблюдаются основные принципы реализации Концепции о совершенствовании государственного механизма создания и развития условий для реализации прав каждого гражданина на здоровье и здоровый образ жизни. Внедряются технологии, рекомендации и программы для студенческой молодёжи, способствующие укреплению здоровья и профилактике заболеваний у них.

Духовно-нравственный потенциал личности необходимо постоянно обогащать и совершенствовать. «Кто не почувствовал нравственности, тот и не понял её», — утверждал В. Г. Белинский [11, с. 46]. Осознание преподавателями значимости каждодневных позитивных эмоциональных состояний для становления нравственной сферы будущего педагога и создание возможностей для таких переживаний — необходимое условие обеспечения системности в процессе формирования нравственных отношений. Однако важен не только опыт личных переживаний будущих педагогов, но и общечеловеческий опыт, включающий в себя нравственные принципы, идеалы, ценности. Опора на общечеловеческий опыт позволит будущим педагогам принимать осознанные и верные решения в сложных ситуациях.

Репозиторий БарГУ

Список цитируемых источников

1. *Петленко, В. П.* Этюды валеологии. Здоровье как человеческая ценность / В. П. Петленко, Д. Н. Давиденко. — СПб. : Балт. пед. акад., 1998. — 120 с.
2. *Тристень, К. С.* Формирование здорового образа жизни : метод. рекомендации для студентов педагогических специальностей / К. С. Тристень ; Министерство образования Республики Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 49 с.
3. *Полетаева, Н. М.* Научно-практические основы валеологической педагогики / Н. М. Полетаева. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 210 с.
4. *Ростовцев, В. Н.* Основная теория нормы и здоровья // Здоровье и образование / В. Н. Ростовцев; под ред. В. В. Колбанова. — СПб. : СПбГУПМ, 1999. — 250 с.
5. *Арлоў, У. А.* Еўфрасіння Полацкая / У. А. Арлоў. — Мн. : Мастацкая літаратура, 1992. — 223 с.
6. *Конан, У.* Святло паэзіі і цені жыцця : лірыка Максіма Багдановіча / У. Конан. — Мінск, 1991. — 234с.
7. *Ластоўскі, В.* Нашы цэннасці / В. Ластоўскі // Беларуская думка XX ст. : філасофія, рэлігія, культура (анталогія) / уклад., прадм. і апрац. Ю. Гарбінскага. — Варшава, 1998. — С. 37—39.
8. *Гавриловец, К. В.* Методологические ориентиры учителя-инноватора в сфере нравственного воспитания / К. В. Гавриловец // Кіраванне ў адукацыі. У дапамогу педагогу. — 2010. — № 2. — С. 15—18.
9. *Гусейнов, А. А.* Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. — Москва : Гардарики, 2002. — 472 с.
10. *Давиденко, Д. Н.* Здоровье, образ жизни студентов : учеб. пособие / Д. Н. Давиденко, Ю. Н.Щедрин, В. А. Щёголев. — СПб. : СПб ГУИТМО, 2005. — С. 32.
11. *Смирнов, А. Ф.* Педагогическое наследие. В. Г. Белинский и др. / А. Ф. Смирнов. — Москва : Педагогика, 1988. — С. 46.

УДК 378

О. И. Митрош,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», Минск

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Характерной особенностью современной системы высшего педагогического образования является акцентирование деятельностного, личностного, практико-ориентированного аспектов в процессе обучения студентов, что способствует приобретению ими субъектного опыта в решении профессиональных задач, усилению их творческой активности, организации активной коммуникации. Это требует изменения технологий обучения, переориентации деятельности преподавателя от информационной к организационной — по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. Реализация данного требования предполагает повышение уровня личностной активности как обучающихся, так и обучаемых, а также рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия в системах «преподаватель—студент», «студент—студент», организуемого для достижения объединяющей их цели. Цель данного исследования — интенсификация процесса поиска, получения и накопления новых знаний, умений и профессиональных компетенций студентов через использование технологии работы в малых группах. Задачи: представить модель конструирования учебного занятия на основе технологии работы в малых группах, раскрыть условия успешности деятельности студентов и преподавателя при применении данной технологии.

Основная часть. Практико-ориентированное обучение способствует сближению учебной и профессиональной деятельности, активизации мыслительной деятельности студентов, повышению их мотивации, обогащает практический опыт студентов, что позволяет им решать профессионально значимые задачи в усложняющихся условиях, интенсифицирует процесс поиска, получения и накопления новых знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций [1]. Принципами практико-ориентированного обучения, согласно В. С. Просаловой, являются следующие: практико-ориентированного целеполагания, выбора индивидуальной образовательной траектории, продуктивного обучения, первичности образовательной продукции студента, ситуативности обучения, образовательной рефлексии.

Практико-ориентированный подход ориентирует содержание педагогического образования на актуальные потребности педагогической практики. А. В. Савицкая понимает данный подход как способ академического образования, предполагающий акцент не на учебных дисциплинах, а на подлинных проблемах, с которыми могут и сталкиваются будущие специалисты, при этом на первый план выходит активное обучение небольших групп, а не традиционные формы организации учебного процесса [2].

Основу практико-ориентированных технологий составляет создание преподавателем условий, в которых студент имеет возможность выявить и реализовать свой интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальную и групповую) учебной деятельности, сделать познание привычной и осознанной потребностью, необходимой для самоактуализации, саморазвития, оптимальной адаптации в обществе (Ж. А. Старовойтова).

К настоящему времени сложилось определённое количество разнообразных педагогических технологий, специфику которых составляет взаимодействие педагога с обучаемыми, максимальная ориентация на самостоятельную деятельность или работу в малой группе. Многообразие практико-ориентированных технологий

© Митрош О. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

не позволяет в статье дать детальную характеристику каждой из них. Остановимся на одной из таких технологий, позволяющей, на наш взгляд, создать необходимые условия для самостоятельного и охотного включения студентов в решение различных теоретических и практических проблем, а также оптимизировать процесс межличностного взаимодействия через обучение. Дадим краткое описание системы действий преподавателя и студентов в рамках технологии работы в малых группах.

1. Сообщение преподавателем темы, совместное обсуждение целевых установок учебного занятия, определение формируемых компетенций.

2. Создание малых групп, выбор их руководителей.

3. Выбор научных экспертов (оценивают содержание выступлений, вопросов, ответов, дополнений), технического эксперта (обеспечивает порядок ведения занятия), секретаря (заносит оценки экспертов в специальную таблицу на доске). Общее инструктирование о порядке работы.

4. Выбор проблем малыми группами, обоснование их актуальности.

5. Защита проблем каждой малой группы.

6. Работа в группах над выбранной проблемой.

7. Освещение вопроса одной из малых групп.

8. Ответы на вопросы к данной подгруппе.

9. Дополнения других малых групп по обсуждаемой проблеме.

10. Обобщение и подведение итогов обсуждения первого вопроса (осуществляют научные эксперты).

11. Далее по аналогичной схеме происходит обсуждение всех выделенных проблем.

12. Рефлексия.

13. Сообщение экспертов о распределении мест между малыми группами.

14. Выставление оценок.

Сконструированная таким образом модель учебного занятия требует изменения позиции преподавателя. Главными его функциями становятся организация работы групп и экспертов, оказание помощи студентам на разных этапах занятия, активизация в группах дискуссии, подведение итогов, оценивание результатов деятельности каждого. Любая из этих функций для преподавателя не нова, но при их осуществлении принципиально важным становится характер взаимодействия преподавателя со студентами. Если на отдельных этапах традиционного семинарского занятия авторитарный стиль управления и неизбежен, то при управлении групповой работой допустимо только сотрудничество.

Как показывает опыт использования данной технологии при преподавании педагогических дисциплин, основными условиями успешности реализации предложенной модели являются:

1) конструирование учебного занятия в соответствии с конкретными целями и формируемыми компетенциями;
2) выбор актуальных проблем, отражающих реальные процессы;
3) предварительная разработка прав и обязанностей руководителя группы, научного и технического экспертов, секретаря и ознакомление студентов с ними;
4) определение параметров и критериев оценки выступлений;
5) чёткое следование регламенту в процессе работы;
6) наличие у студентов некоторых навыков совместной работы в группе;
7) создание комфортности среды, в которой проходит процесс обучения;
8) управление работой малых групп на принципах сотрудничества;

Основные трудности в реализации технологии: сложность проблемы обсуждения, отсутствие у студентов необходимых знаний; недостаточный уровень сформированности умений группового взаимодействия; нечёткость определения критериев оценки отслеживания результатов работы [3].

Заключение. Таким образом, практико-ориентированные технологии обучения направлены, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся как в учебной и профессиональной деятельности, так и в организации продуктивной коммуникации. Данные технологии позволяют не только применять имеющийся опыт, но и формировать новый на основе вновь приобретаемых знаний. Они могут рассматриваться как механизм особого взаимодействия субъектов образовательного процесса, в результате которого меняются приоритеты (с усвоения готовых знаний на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого обучающегося в соответствии с его целями, учётом особенностей, возможностей и профессионально-образовательных предпочтений).

Список цитируемых источников

1. *Просалова, В. С.* Принципы внедрения практико-ориентированного обучения в вузе / В. С. Просалова // Территория новых возможностей. — Вес. ВГУЭС. — 2012. — № 4 — С. 136—141.

2. *Савицкая, А. В.* Практико-ориентированный подход в обучении : обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе / А. В. Савицкая // European Socia Science journal. — 2013. — № 4 (23). — С. 66—74.

3. *Митрош, О. И.* Влияние технологии организации учебной работы в малых группах на взаимодействие преподавателя со студентами / О. И. Митрош // Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия : материалы межд. науч.-пр. конференции : в 2 ч. — Минск : БГПУ, 2002. — Ч. 2. — С. 52—53.

Репозиторий БарГУ

УДК 300.01

Н. Н. Мустафаева
Учреждение образования «Детский сад-ясли "Карусель"» Вильнюс, Литва

СЕМИНАР-ТРЕНИНГ «ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ПОЛЕЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ»

Введение. Обновление и совершенствование качества образования ставит перед дошкольными учреждениями новые задачи по вовлечению родителей в учебно-воспитательный процесс. Детский сад и семья должны рассматриваться как равнозначные партнёры, в основе действий которых лежат взаимное уважение и доверие. Изменение в установках влечёт за собой поиск новых форм и технологий взаимодействия семьи и детского сада [1].

Основная часть. В рамках обучающего этапа предлагаем проведение семинара-тренинга для педагогов на тему «Определение проблемных полей в работе с родителями». Целью семинара является повышение уровня профессионального мастерства педагогов детских садов в вопросах взаимодействия с семьями воспитанников. Перед нами был поставлен ряд задач: уточнить и систематизировать знания педагогов по проблеме взаимодействия с родителями; найти новые способы поведения в контактах с родителями, оптимальные пути разрешения проблем во взаимодействии; показать наработанные методические материалы по совершенствованию содержания, методики и организации работы с семьёй; активизировать педагогическое мышление участников мероприятия, стимулировать развитие у них творчества и профессиональной активности, приобрести опыт совместной работы педагогического коллектива; поддержать интерес педагогов к дальнейшему изучению данной темы.

Семинар включает в себя ряд игр-упражнений для решения обозначенных выше задач. Так, в ходе игры-знакомства «Анастасия-апельсин-Амстердам», каждый из участников по очереди представляет себя группе с помощью триады в которой первое слово — его имя, второе — блюдо, желательно которое он любит, заключительное слово — название города. Все три слова начинаются с той же буквы, что имя участника. Участникам к тому же за весь круг нельзя ни разу повторить название блюд, городов, прозвучавших ранее.

Систематизировать представления педагогов о современных родителях позволяет игра «Слово-ассоциация». Участнику предлагается подобрать к слову «мороженое» слово-ассоциацию (например, «жара», далее к «жаре» — «море»). Ведущий начинает игру, произнося слово «родители» или «воспитатель», следующий участник проговаривает своё слово-ассоциацию. Можно использовать какой-нибудь предмет для передачи хода (например, мяч, яблоко, кукла и т. д.).

В ходе семинара демонстрируется видеосюжет «Педагог глазами родителей, родитель глазами воспитателя», целью которого является сравнение взглядов педагогов и родителей на образовательный процесс. Участники смотрят видеосюжеты педагогов и родителей, при этом им необходимо заполнить таблицу с колонками «Современный родитель» и «Современный педагог». В неё можно вписать понравившееся определение, характеристику. Эти записи помогут в дальнейшей работе. Далее педагоги озвучивают наиболее ёмкие слова, характеризующие современного родителя и педагога.

С целью проведения среза участников семинара о современной семье, проанализировать идеальные установки на семью воспитанников и реальные условия предлагается составить коллаж «Современная семья». Каждой группе вручается набор журналов, большой лист ватмана, клей, ножницы. Участникам предлагается составить из предложенных материалов коллаж «Современная семья, какая она?». Каждая группа рассказывает о своём представлении семьи, подчёркивая ценное и уникальное видение в каждой группе.

Для выявления проблем во взаимодействии с родителями проводится упражнение «Ерунда? Катастрофа?». Каждому участнику необходимо записать на стикере проблему, возникающую при работе с семьёй, и соотнести её с предлагаемой группой: «типичные проблемы», «единичные проблемы», «катастрофические проблемы». После заполнения стикеров участники прикрепляют свои ответы, соотнося их не только с предлагаемой группой, но и находя единомышленников, которые испытывают такие же трудности.

В ходе заключительного упражнения «Ваш багаж» участники дают оценку качества и эффективности проведённого мероприятия, соотнося с категориями «Чемодан», «Мясорубка» и «Корзина» то важное, что вынесли с семинара, готовы забрать с собой и использовать; то, что оказалось интересным, но пока не готово к употреблению в вашей работе, что-то нужно додумать, доделать, «докрутить»; то, что оказалось ненужным, бесполезным и это можно отправить в мусорную корзину.

Заключение. Мы считаем, что по такому плану можно провести разные семинары-тренинги, определяя проблемные поля в любом разделе и направлении работы современного детского сада.

Список цитируемых источников

1. Как использовать психологические методы для успешного общения педагога с учениками и их родителями : практ. пособие / авт.-сост. М. В. Китаева. — М. : АРКТИ, 2010.— 56 с.

© Мустафаева Н. Н., 2018.

Репозиторий ВарГУ

УДК 78(510):373.2

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

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ: ИДЕИ УЧЁНЫХ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ

Введение. Развитие музыкального образования детей дошкольного возраста в Китайской Народной Республике (далее — Китае) неразрывно связано с уровнем образования в сфере искусства и музыки. Сталкиваясь с высокой скоростью развития общества, методика дошкольного музыкального образования непрерывно совершенствуется, идеи обновления дошкольного музыкального образования идут в направлении их популяризации и приобщения к национальным культурным ценностям. Основа современной стратегии развития дошкольного музыкального образования заложена в исторических решениях образования Китая.

Основная часть. В 1933 году Министерство образования опубликовало «Устав педагогических училищ», который постановил, что в течение обучения (2—3 года) будущие педагоги должны овладеть методикой дошкольного и музыкального образования. В мае 1935 года дошкольный педагог периода Китайской Республики Вэй Чжичэн, один из создателей собрания сочинений «Учебники возрождения», издал систематизированную книгу, связанную с методикой преподавания музыки в детских садах — «Учебные пособия и методика преподавания в детских садах». В книге девять глав: «Учебный план», «Основные принципы преподавания», «Музыка», «Рассказы и детские песни», «Игры», «Общество и природа», «Работа», «Чтение», «Игрушки».

В третьей главе «Музыка» при описании концепции учебного плана методики обучения музыке автор подчёркивает, что единственной целью пения, танцев, игры на музыкальных инструментах является получение радости, поэтому преподавание музыки детям должно направлять их на этот путь. В вопросах об обучении новым песням и ритмическим движениям автор выдвигает мнение о том, что интерес детей к ним велик. Педагог должен изо всех сил направлять этот интерес, чтобы детям не наскучило изученное, и они обучались в раскрепощённой, весёлой обстановке. Например, воспитатель может с помощью музыки показать события и характер героя песни, исполнить песню, добавляя чувства и эмоции сюжета. Исполняя грустную песню, педагог должен вести себя так, будто ему грустно, исполняя весёлую песню, учитель должен выражать радость. Только так можно развивать внимание и интерес детей к музыкальным произведениям. Автор также говорит о том, что, когда учитель показывает детям пример, он должен играть по памяти, знать наизусть слова, необходимо полностью посвятить себя исполнению, вызвать в детях интерес. После образования КНР музыкальное дошкольное образование стало составной частью всестороннего нравственного, умственного, физического, эстетического развития, ему стали уделять особое внимание [1, с. 35—74].

В сентябре 1959 года Нанкинский педагогический институт на факультете педагогического образования для специальности «Дошкольное образование» разработал и опубликовал пособие «Методики преподавания различных предметов в детском саду», которое определило методику подготовки специалистов для системы дошкольного образования. В пособии шесть глав: «Почему необходимо изучать методику преподавания», «Методика преподавания языка и элементарных знаний», «Методика преподавания музыки», «Методика преподавания физкультуры», «Методика преподавания художественного искусства», «Методика преподавания счёта».

Преподавание музыки в то время включало исполнение песен, музыкальные игры, танцы, прослушивание песен в исполнении других людей, прослушивание игры на музыкальных инструментах (включая такие народные инструменты, как эрху, флейта), просмотр и постановка танцев. Концепция учебного плана была следующей: воспитание интереса и любви детей к музыке; развитие способностей детей к пению, танцам, прослушиванию музыки; взращивание коммунистических моральных качеств; воспитание в детях любви к реальной жизни; развлечение детей; закрепление полученных знаний [2, с. 24—37].

С 80-х годов XX века, вслед за углублением политики реформ в образовании, роль музыкального образования была признана приоритетной. В декабре 1986 года Государственный комитет образования официально ратифицировал создание Комитета художественного образования при Государственном комитете образования. В 1988 году государством опубликован «Генеральный план художественного образования в учебных учреждениях Китая на 1988—2000 гг.». В Плане выдвинуты следующие требования: «К концу века в детских садах должны проводиться различные культурные мероприятия, дети в детских садах должны получать качественное образование в сфере искусств». В июне 1989 года для профессионального обучения педагогов дошкольного образования в четырёх северных провинциях выпущена «Методика преподавания музыки». В данной книге десять глав: «Смысл, задачи и содержание преподавания музыки в детских садах», «Принципы преподавания музыки в детских садах и основные критерии отбора материала», «Планирование содержания музыкальных уроков, организация и методы обучения», «Методика обучения пению», «Методика обучения прослушиванию музыки», «Методика обучения музыкальным играм», «Методика обучения игре на ударных инструментах», «Создание учебных планов по музыке, примеры», «Программа обучения в детских садах и выводы», «Музыкальные мероприятия в детских садах».

© Ни Ш., 2018.

Репозиторий БГПУ

Концепция методики заключается в следующем: 1) посредством обучения музыке помочь детям на начальном уровне овладеть пением, музыкальными играми, танцами и другими знаниями и умениями, воспитать в детях здоровое, оживлённое, весёлое настроение; 2) через музыкальное образование воспитывать и развивать в детях музыкальные качества (эстетическое восприятие музыки, понимание, способность к выражению, творческие и эстетические способности в области музыки); 3) через музыкальное образование воспитывать в детях такие моральные качества, как патриотизм, любовь к народу, учёбе, труду, заботу об общественных ценностях.

Методика музыкального образования в это время уже сложилась, сформировались систематические задачи и требования, направленные на различные аспекты методики преподавания музыки, появилось детальное планирование программы обучения в младшей, средней, старшей группах [3, с. 1—23].

Заключение. Дошкольники — это будущее Родины, надежда на развитие народной культуры и традиций, а образование — это движущая сила и источник развития детства. Методика дошкольного музыкального образования способствует гармоническому развитию тела и души дошкольников, их здоровому нравственному росту. Методика дошкольного музыкального образования, опираясь на историческое наследие Китая, определяет перспективу развития подрастающего поколения своей страны.

Список цитируемых источников

1. *Вэй, Ч. Ч.* Учебные материалы и методика преподавания в детских садах / Ч. Ч.Вэй. — Шанхай : Лимин, 1935. — С. 35—74.
2. Методика преподавания различных предметов в детском саду / Специальность дошкольного образования факультета образования Нанкинского педагогического института. — Нанкин : Цзянсу жэньминь. — 1959. — С. 24—37.
3. Методика преподавания музыки / Редакционная группа учебных материалов профессионального обучения в четырёх северных провинциях. — Шэнян : Ляонин кэсюэ цзишу, 1989. — С. 16—23.

УДК 378

Г. Д. Немцова

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Актуальность реализации практико-ориентированного подхода обусловлена требованиями повышения качества подготовки выпускников высших учебных заведений. Современными работодателями зачастую констатируется недостаточная готовность выпускников педагогических вузов к самостоятельной, успешной профессиональной деятельности, так как знания, умения и навыки рассматриваются ими в контексте способности и готовности эффективно применять их на практике с первых дней работы. Академик В.И. Загвязинский отмечает, что «высшая школа не успевает удовлетворять новые потребности реформируемой и модернизируемой общеобразовательной школы и профессионального образования» [1, с. 55]. Одной из причин низкой компетентности, конкурентоспособности молодых специалистов выступает отсутствие практики, опыта в области будущей профессиональной деятельности. Поэтому студенты как можно раньше должны приобщаться к взаимодействию с детьми, к решению психолого-педагогических проблем. Одним из путей решения данной проблемы является реализация практико-ориентированного образования.

Основная часть. Вышеперечисленные факторы диктуют необходимость переноса акцентов преподавания в педагогическом вузе из теоретической, знаниевой парадигмы в плоскость практико-ориентированного обучения. Речь идет о необходимости реализации в образовательном процессе практико-ориентированного подхода. Практико-ориентированный подход рассматривается как метод преподавания и обучения, позволяющий студентам сочетать учёбу в вузе с практической работой, ориентация учебного процесса на конечный продукт обучения [2]. В качестве конечного продукта обучения выступает формирование и развитие у обучающихся определенных профессиональных компетенций. В основе такого обучения лежит разумное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки.

Существуют определённые разночтения в понимании целей, сущности и механизмов практико-ориентированного обучения. По мнению Е. А. Тимофеевой, современная высшая школа выработала целый ряд подходов к практико-ориентированному образованию [3]. Первый из них связан с особенностями организации учебной, производственной и преддипломной практики обучаемого посредством погружения его в профессиональную среду, соотнесения его представлений о профессии с требованиями, предъявляемыми обществом, осознания собственной роли в профессии [3, с. 199]. Второй подход связан с внедрением профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности на требуемом уровне. Третий подход связан с использованием в практико-ориентированном образовании возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин [3, с. 200].

© Немцова Г. Д., 2018.

Репозиторий БарГУ

Полноценная профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов проходит эффективнее в условиях практической деятельности. Создание филиала кафедры психологии образования на базе ГУО «Ясли-сад № 475 г. Минска» явилось значимым условием профессионального развития не только студентов, но и преподавателей, специалистов дошкольного образования. Одной из приоритетных задач сотрудничества является повышение качества профессиональной подготовки студентов, обеспечение профессионального роста сотрудников кафедры и дошкольного учреждения.

Работа филиала кафедры предусматривает организацию занятий студентов по развитию профессиональных умений, готовности осуществлять функции педагога-психолога в условиях погружения в профессиональную деятельность в реальном режиме. Хорошо зарекомендовала себя практика проведения выездных практических и лабораторных занятий по дисциплинам «Теория и практика профессиональной деятельности педагогического психолога», «Практикум педагогического психолога» для студентов специальности «Психология. Педагогическая психология» и «Практическая психология». Студентам предоставляется возможность освоить умения составления и реализации диагностической программы по исследованию психологической готовности детей к обучению в школе с последующим составлением психологического заключения. Такая профессиональная проба, с точки зрения практико-ориентированного подхода, является способом профессионализации обучения в образовательном процессе. Под профессиональной пробой понимают специально организованную ситуацию, моделирующую элементы конкретного вида профессиональной деятельности, максимально приближенные к реальности [4]. Следующим этапом было пополнение студентами-психологами «методической копилки» играми и упражнениями, которые можно рекомендовать для воспитателей и родителей в рамках подготовки детей к обучению в школе.

Таким образом, практические занятия трансформируются в учебную практику, где студенты под руководством преподавателя закрепляют полученные знания, отрабатывают умения и приобретают навыки. Это позволяет студентам соотнести свое представление о профессии с требованиями, предъявляемыми реальными условиями. Практическое внедрение таких прикладных разработок с последующим их анализом позволяет совершенствовать теоретические положения и практические умения будущих педагогов-психологов.

Внедрение практико-ориентированного подхода в учебный процесс предполагает применение соответствующих образовательных технологий, позволяющих успешно реализовать поставленные цели. В этой связи интересен опыт погружения студентов в практику работы психолога через реализацию кейс-технологий. Так, в рамках дисциплины «Коррекция когнитивного и эмоционального развития» на базе филиала кафедры студентам предоставляется возможность реализации всех этапов развивающей работы от непосредственного наблюдения за группой дошкольников до составления методических разработок развивающих занятий с последующей их реализацией. Это позволяет формировать умения студентов планировать, адекватно использовать знания возрастных особенностей дошкольников и способности учитывать их на практике.

Для подготовки компетентного специалиста большое значение имеет привлечение к преподавательской деятельности опытных специалистов практиков. Так посещение открытых занятий педагога-психолога учреждения образования, даёт возможность студентам построить модель проведения коррекционных и развивающих занятий с детьми дошкольного возраста. Посещение занятий учителей-дефектологов знакомит студентов будущих психологов с особенностями работы специалистов-смежников. В ходе занятий по дисциплинам «Педагогическая психология», «Тренинг эффективности педагогического взаимодействия», «Практикум педагогического психолога» обсуждаются и анализируются ситуации из практики работы педагога-психолога яслей-сада. Студенты, знакомясь с деятельностью воспитателей, приобщаясь к реальным проблемам детского сада, предлагают для практической реализации свои идеи, тем самым участвуют в совместном с преподавателем проектировании траектории учебного курса [5].

Особое внимание в работе филиала уделяется проектной деятельности. Выставка детских рисунков «Мир глазами детей» является ежегодным проектом филиала кафедры. На ней демонстрируются работы воспитанников яслей-сада. Рисунки позволяют познакомить будущих психологов с особенностями развития восприятия, воображения детей дошкольного возраста. Участвуют студенты в реализации таких исследовательских проектов как «Изучение представлений старших дошкольников о Беларуси», «Интеллектуальное развитие дошкольников в процессе формирования элементарных математических представлений».

Значимым для студентов оказался опыт в подготовке и проведении семинаров и мастер-классов для воспитателей. Например, семинар по теме «Формирование представлений у детей о Республике Беларусь в процессе знакомства с декоративно-прикладным искусством». В нём принимали участие администрация, воспитатели, студенты Института психологии, сотрудники кафедры психологии образования.

В свою очередь, благодаря сотрудничеству, педагоги дошкольного учреждения имеют возможность участия в научно-практических конференциях в подготовке совместных публикаций, распространении передового педагогического опыта. Практики, расширяя спектр новых технологий в работе с детьми, знакомят с ними студентов. Так студентам представилась возможность познакомиться с возможностями использования тестопластики в развивающей работе с детьми дошкольного возраста.

Заключение. В современных условиях возрастающих требований к компетентности выпускников вузов практико-ориентированная направленность обучения позволяет повысить качество подготовки специалистов системы образования. В рамках работы филиала кафедры, студенты будущие психологи имеют возможность изучения реального образовательного процесса, приобретают опыт практической деятельности. Использование профессионально-ориентированных технологий обучения способствует формированию у студентов

Репозиторий БГПУ

профессиональных и социально значимых компетенций, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей педагога-психолога, способствует развитию потребности в профессиональном самосовершенствовании. Реализация практико-ориентированного подхода в обучении студентов будущих педагогов-психологов закладывает основы социальной и профессиональной мобильности.

Список цитируемых источников

1. *Загвязинский, В. И.* Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования : монография. — 2-е изд., перераб. и доп. / В. И. Загвязинский. — М. : Логос, 2015. — 140 с.

2. *Лазарева, М. В.* Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе педагогической практики в условиях вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук / М. В. Лазарева. — М., 2009. — 23 с.

3. *Тимофеева, Е. А.* Особенности реализации практико-ориентированного подхода в образовательном процессе ведомственного вуза [Электронный ресурс] / Е.А. Тимофеева // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия : психолого-педагогические науки. — 2014. — № 3. — Режим доступа: http://vestnik-pp.samgtu.ru/uploads/series/1/41/436/2014-3-23-0029.pdf. — Дата доступа: 26.12.2017.

4. *Патрушева, И. В.* Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / И. В. Патрушева // Науковедение. — 2015. — Т. 7. — № 4.— Режим доступа: http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf. — Дата доступа: 26.12.2017.

5. *Музыченко, А. В.* Психологический анализ педагогических ситуаций в обучении студентов [Электронный ресурс] / А. В. Музыченко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. в 2 ч. Ч. 2. Вып. 8. — Минск : РИВШ, 2009. — Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/2070. — Дата доступа: 26.12.2017.

УДК 378

Т. В. Поздеева,
кандидат педагогических наук, доцент
О. М. Кравцова,
кандидат исторических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Компетентностный подход в образовании, в том числе педагогическом, вызван серьёзными изменениями, происходящими в обществе в целом и влияющими на сферу образования. На рубеже XX—XXI веках происходит ускорение темпов развития общества, поэтому школа должна готовить детей к будущей жизни, к тем переменам, которые будут происходить в жизни, науке и технике через 30—50 лет, развивать у них такие качества, как самостоятельность, мобильность, конструктивность, инициативность и др. Компетентностный подход к образованию в целом позволяет согласовать ожидания педагогов и детей в системе образования.

Основная часть. Современная ситуация в сфере образования характеризуется сменой традиционной знаниевой парадигмы на личностно-ориентированную. Личностно-ориентированная образовательная парадигма предполагает признание приоритетов личностных образовательных ценностей человека. Это означает, что в системе образования создаются условия для свободы действий и свободного выбора каждым человеком индивидуальной образовательной траектории в соответствии со своими интересами и способностями. Личностно-ориентированное образование ориентируется и тесно связано с компетентностным подходом. Определение компетентностного подхода даётся в работах В. А. Капрановой. Компетентностный подход в образовании — это ориентация на развитие у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества [1, с. 168].

Цель компетентностного подхода состоит в нацеливании студентов не только на приобретение знаний, умений и навыков, но и на способность самостоятельного решения проблем в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является собственный опыт обучающихся. Особую значимость для нас имеет познавательная деятельность будущих специалистов, которая основана на приобретении знаний, умении ставить цели, решать задачи, организовывать свою познавательную деятельность, сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса, выбирать источники информации, оценивать её результаты, проявлять готовность к самообразованию и самовоспитанию.

Результатом современного педагогического образования является готовность и способность молодых педагогов нести ответственность за собственное благополучие, благополучие общества в целом, детей и молодёжи в частности. Компетентность — это способность принимать решения в ситуации неопределённости Именно овладение разнообразными компетенциями может дать будущему педагогу способность решать проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни. В. А. Капранова выделяет компетенции в сферах познавательной деятельности, гражданско-общественной жизни, социально-трудовой деятельности и в сфере досуга и быта. Результатом образовательной деятельности педагогического университета должны стать ключевые компетентности в гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и других сферах.

© Поздеева Т. В., Кравцова О. М., 2018.

Репозиторий БарГУ

Подготовка будущих педагогов, квалифицированных специалистов учреждений дошкольного образования нацелена на овладение фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, на развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности.

Требования к уровню освоения содержания педагогических дисциплин в учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» определены образовательным стандартом высшего образования первой ступени «Дошкольное образование» по циклу общепрофессиональных и специальных дисциплин, который разработан с учётом требований компетентностного подхода. В нём определены требования к академическим компетенциям студентов. Студент должен: владеть исследовательскими навыками; быть способным порождать новые идеи, т.е. обладать креативностью; обладать устной и письменной коммуникацией; уметь учиться повышать свою квалификацию в течении всей жизни. Определены также требования к социально-личностным компетенциям. Студент должен: обладать способностью к межличностным коммуникациям; владеть навыками здоровьесбережения. Определены и требования к профессиональным компетенциям. Студент должен быть способен: организовывать и проводить учебные занятия различных видов; осуществлять оптимальный отбор и эффективно реализовывать технологии воспитания; организовывать и проводить воспитательные мероприятия; формировать базовые компоненты культуры личности воспитанника; развивать уровень учебных возможностей детей дошкольного возраста на основе системной педагогической диагностики; организовывать и проводить коррекционно-педагогическую деятельность с воспитанниками; оценивать учебные достижения детей дошкольного возраста, а также уровни их воспитанности и развития; осуществлять самообразование и самосовершенствование профессиональной деятельности; организовывать целостный педагогический процесс с учётом современных образовательный технологий и педагогических инноваций; анализировать и оценивать педагогические явления и события прошлого в свете современного гуманитарного знания. В этом стандарте указан минимум содержания по педагогическим дисциплинам в виде системы обобщённых педагогических знаний и умений, составляющих педагогическую компетентность студента учреждения дошкольного образования. В результате студент должен знать особенности влияния природной и социальной среды на процесс формирования, самореализации, развития личности ребёнка, специфику социально-педагогического воспитания подрастающего поколения в нашей стране и за рубежом, законы о защите личности ребёнка-дошкольника и семьи, формы и методы защиты личности ребёнка от неблагоприятных влияний социальной среды [2, с. 10].

Особую значимость в подготовке имеет познавательная деятельность будущих специалистов, которая основана на приобретении знаний, умении ставить цели, решать задачи, организовывать свою познавательную деятельность, сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса, выбирать источники информации, оценивать её результаты, проявлять готовность к самообразованию и самовоспитанию.

Для развития креативности для студентов разработаны практикоориентированные задания, используемые на практических занятиях по учебным дисциплинам «Дошкольная педагогика», «Социальная педагогика»: разработать рекомендации (или программу) семейного воспитания детей дошкольного возраста с учётом национальных особенностей Республики Беларусь; разработать советы и рекомендации по проблеме алкоголизма, конфликтов, проблем упрямства, социально-педагогической помощи современной семье и др. Важное значение имеет развитие устной и письменной коммуникации у студентов, для чего используются коллективное обсуждение и анализ написанных ими эссе по проблемам влияния социальной среды на процесс становления личности ребёнка, по причинам, последствиям и путям преодоления проблем в семье, развиваются умения самостоятельно смоделировать ситуацию о проблеме воспитания ребёнка (мальчика или девочки) в семье, выработать решение о помощи матери в её решении. В работе на практических и лабораторных занятиях используются теоретические методы: анализ психолого-педагогической, социокультурной и методологической литературы по проблемам, классификация, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование; эмпирические: анализ продуктов педагогической деятельности, наблюдение, анкетирование, беседа и др. Особенно ценится участие студентов в деловых играх профессиональной направленности, в дискуссиях по проблемам становления патриотических и нравственных качеств личности воспитанника, развития у него активности в разных видах деятельности в учреждении дошкольного образования, которые проводятся на учебных дисциплинах «Дошкольная педагогика», «Управление дошкольным образованием». Студенты также готовят конспекты занятий и материалы по правовой культуре для родителей, которые затем используются для работы в учреждениях дошкольного образования с детьми и с законными представителями, апробируются в процессе педагогических практик. Особое внимание уделяется воспитанию социальных и гуманистических качеств личности воспитанника, на которые важно делать упор в своей работе воспитателю дошкольного образования. Процесс становления и развития социальных качеств личности ребёнка в разных видах деятельности изучается в соответствующих темах лекционных и практических занятий на учебных дициплинах «Дошкольная педагогика», «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста», закрепляются на лабораторных занятиях на базах филиалов кафедры.

Говоря о подготовке будущего педагога учреждения дошкольного образования, надо помнить, что особую значимость для освоения умений и навыков, соответствующих компетенций имеют педагогические и методические практики, которые входят в систему обучения студентов, начиная с первого курса. Именно в практической деятельности студенты должны освоить умения оказать помощь личности ребёнка по развитию её социальной активности, помочь в процессе социализации ребёнка в семье, группе сверстников, уметь

Репозиторий БГПУ

осуществлять помощь по педагогической коррекции отклонений поведения ребёнка; они также должны овладеть способами защиты личности ребёнка и семьи от неблагоприятных влияний социальной среды и формами и методами работы с неполными и приёмными семьями. В период практик в учреждениях дошкольного образования будущие педагоги разрабатывают сценарии и проводят развлекательные мероприятия для воспитанников, проводят игры, готовят методический материал для родителей и педагогов.

Заключение. Таким образом, компетентностный подход в подготовке будущих педагогов учреждений дошкольного образования имеет особое значение в работе факультета дошкольного образования учреждения образования «белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Проблема развития компетентности — важная социальная и психолого-педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные проблемы общества и образования. Перед будущими педагогами учреждений дошкольного образования поставлена задача не просто дать воспитанникам определённый уровень знаний, умений и навыков по основным направлениям развития, но и развить способность и готовность жить в современном сложном обществе, достигать социально значимых целей, эффективно взаимодействовать между собой и другими людьми, решать жизненные проблемы.

Список цитируемых источников

1. Глоссарий // Введение в педагогическую профессию : курс лекций / В. А. Капранова [и др.] ; под общ. ред. В. А. Капрановой. — Минск : Новое знание, 2015. — 176 с.

2. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 01 01 Дошкольное образование. Квалификация Педагог : ОСВО 1-01 01 01-2013 : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 88 : в ред. постановления М-ва образования Респ. Беларусь от 28.12.2016 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2017.

УДК 378

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

ПРЕЗЕНТАЦИЯ «ОСНОВ РОБОТОТЕХНИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Введение. В настоящее время происходит глобальный пересмотр принципов дошкольного образования. В системе образования детей дошкольного возраста появились новые игры и развлечения. Дети легко осваивают информационно-коммуникативные технологии, и традиционными наглядными средствами их уже сложно удивить. Развитие образовательного процесса идёт по многим направлениям, ориентированным на формирование личностных качеств дошкольника [1]. Поэтому государственные институты предлагают интеграцию образовательных линий с целью более успешного развития способностей и умений детей дошкольного возраста. Интеграция гармонично объединяет образовательные линии в единый образовательный процесс, что гарантирует высокие результаты в развитии и воспитании дошкольников. Результатом образовательной деятельности учреждения дошкольного образования в настоящее время считается не сумма знаний, умений и навыков, а приобретаемые ребёнком личностные качества: любознательность, активность, самостоятельность, ответственность и воспитанность, которые наилучшим образом формируются в процессе интеграции.

Основная часть. В то же время педагог должен искать интересные детям и одновременно несложные способы развития перечисленных выше качеств. Детей трудно заинтересовать абстрактными понятиями и тем более невозможно заставить их выучить материал, если цель его изучения им непонятна. Педагоги стараются использовать разнообразные приёмы и методы, понимая, что сами должны обучаться современным технологиям, ведь наши воспитанники живут в мире компьютеров, Интернета, электроники и автоматики. Они хотят видеть это и в образовательной деятельности, изучать, использовать, понимать. Одним из таких современных методов считают совместную (дошкольники, педагоги и родители) интеграционную деятельность — LEGO-конструирование.

В настоящее время специалисты в области педагогики и психологии уделяют особое внимание детскому конструированию. Не случайно в современных программах дошкольного образования эта деятельность рассматривается как одна из ведущих [2].

LEGO-конструирование — это вид моделирующей творчески-продуктивной деятельности. С его помощью образовательные задачи можно решить в процессе увлекательной творческой игры, в которой не будет проигравших, так как каждый ребёнок может с ними справиться.

Инновационная и многофункциональная технология LEGO не только обеспечивает реализацию основных видов деятельности детей раннего и дошкольного возраста — предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками в раннем возрасте, познавательно-поисковая, коммуникативная, игровая и конструктивная в дошкольном

© Полевикова О. Б., Швец Т. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

возрасте, но и способствует развитию математических способностей у дошкольников. В совместной игре с родителями ребёнок становится более усидчивым, работоспособным, целеустремленным, эмоционально отзывчивым. Всё выше перечисленное послужило мотивацией для авторов статьи к созданию учебно-методического пособия «Основы робототехники в дошкольном образовательном пространстве».

Робототехника — это прикладная наука, занимающаяся разработкой и эксплуатацией интеллектуальных автоматизированных технических систем для их реализации в различных сферах человеческой деятельности.

Что такое робототехника, LEGO-конструирование? Ещё одно веяние моды или требование времени? Полезно ли детям играть LEGO конструкторами? И какие существуют другие аспекты применения LEGO в детской жизни?

На эти и многие другие вопросы содержит ответы предлагаемое пособие для педагогов государственных и альтернативных учреждений дошкольного образования, гувернёров, родителей, студентов педагогических учебных заведений, курсантов институтов последипломного образования педагогических кадров.

Пособие содержит следующие разделы: история создания LEGO, LEGO EDUCATION (DACTA), ключевые характеристики и категории деталей LEGO, LEGO-технологии как средство реализации образовательных линий государственного стандарта дошкольного образования Украины (БКДО), этапы и условия внедрения основ робототехники в детском саду, формы организации обучения дошкольников LEGO-конструированию, содержание образовательной деятельности с LEGO, тематическое планирование «Основ робототехники» в детском саду, игры с LEGO, развитие речи детей дошкольного возраста с LEGO и LEGO EDUCATION, методические материалы для работы с родителями и педагогами, образовательные ситуации с LEGO EDUCATION, предложения по работе с некоторыми наборами LEGO EDUCATION.

Цель обучения: моделирование логических отношений и объектов реального мира для всех возрастных групп дошкольников.

Задачи обучения: 1) познавательная: развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста к робототехнике; 2) образовательная: формирование умений и навыков конструирования, приобретение первого опыта решения конструкторских задач, знакомство с новыми видами конструкторов LEGO WeDO, ROBOLAB, LEGO DUPLO, LEGO DACTA; 3) развивающая: развитие творческой активности, самостоятельности в принятии оптимальных решений в различных ситуациях, развитие внимания, оперативной памяти, воображения, мышления (логического, комбинаторного, творческого); 4) воспитательная: воспитание ответственности, высокой культуры, дисциплины, коммуникативных способностей.

Ожидаемые результаты:

– формирование устойчивого интереса к робототехнике и образовательным линиям общеобразовательной программы детского сада;

– формирование умения работать по предложенным инструкциям;

– формирование умения творчески подходить к решению задачи;

– формирование умения довести решение задачи до готовности модели;

– формирование умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений;

– формирование умения работать над проектом в команде, эффективно распределять обязанности.

Формы подведения итогов реализации обучения: конкурс детских проектов на базе детского сада; совместная проектная деятельность детей и родителей; совместная проектная деятельность детей и воспитателей.

Курс обучения основам робототехники в детском саду направлен *на*:

– содействие детям в индивидуальном развитии;

– мотивацию к познанию и творчеству;

– стимулирование творческой активности;

– развитие способностей к самообразованию;

– приобщение к общечеловеческим ценностям;

– организацию детей в совместной деятельности с педагогом.

Освоение навыков роботоконструирования дошкольниками состоит из четырёх этапов.

На первом этапе работы происходит знакомство с конструктором и инструкциями по сбору, изучение технологии соединения деталей.

На втором этапе дети учатся собирать простейшие конструкции по образцу.

На третьем этапе перед нами стоит задача познакомить детей с языком программирования и пиктограммами, а также правилами программирования в компьютерной среде.

Четвёртый этап совершенствования предложенных разработчиками моделей, создание и программирование моделей с более сложным поведением. Юные конструкторы исследуют, какое влияние на поведение модели оказывает изменение её конструкции: они заменяют детали, проводят испытания, оценивают её возможности, создают отчеты, проводят презентации, придумывают сюжеты, создают сценарии и разыгрывают спектакли, задействуют в них свои модели.

Конструкторы LEGO — это специально разработанные конструкторы, которые спроектированы таким образом, чтобы ребёнок в процессе занимательной игры смог получить максимум информации о современной науке и технике и освоить её. Некоторые наборы содержат простые механизмы для изучения на практике законов физики, математики, информатики. Чрезвычайная популярность LEGO объясняется просто — эта забава подходит для людей разного возраста, склада ума, наклонностей, темперамента и интересов. Для тех, кто любит точность и расчёт, есть подробные

Репозиторий БарГУ

инструкции, для творческих личностей — неограниченные возможности для креатива (два простейших кирпичика LEGO можно соединить 24 разными способами). Для любознательных — учебный проект LEGO, для коллективистов — возможность совместного строительства.

Заключение. Таким образом, занятия конструированием, программированием, исследованиями, а также общение в процессе работы способствуют разностороннему развитию воспитанников. Интегрирование различных образовательных линий государственного стандарта дошкольного образования Украины в учебном курсе LEGO открывает новые возможности для реализации новых компетенций дошкольников, овладения новыми навыками и расширения круга интересов детей.

Авторы пособия желают всем, кто решится внедрять предложенную программу по робототехнике в детском саду, феерических результатов, радости творчества и море позитивных эмоций.

Список цитируемых источников

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) // Дошк. виховання. — 2012. — № 7. — С. 4—19.
2. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоскаленко [та ін.] ; наук. ред.: Г. В. Бєлєнька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — 304 с.

УДК 374

Н. В. Пролыгина
Государственное учреждение образования «Минский городской педагогический колледж», Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. В эпоху социокультурной интеграции человечества возникает необходимость в использовании в образовательном процессе таких педагогических технологий, которые способствуют развитию растущей личности и позволяют ей осваивать общечеловеческие ценности, соотнесённые с мировой культурой, а также приобщаться к своей культуре, которая является для человека залогом его духовной преемственности с предшественниками и наследниками. К таким технологиям относятся этнопедагогические технологии.

Основная часть. Этнопедагогические технологии определяются системой взаимосвязанных способов (форм, методов, приёмов) педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, в основе которого лежат принципы и средства народной педагогики, направленные на приобщение детей и учащейся молодежи к ценностям национальной культуры. Именно национальные ценности составляют культурное ядро патриотического воспитания и современного образования в разных странах. Статья 18 Кодекса Республики Беларусь об образовании («Воспитание в системе образования») также определяет в качестве одной из важнейших задач воспитания формирование национального самосознания личности на основе государственной идеологии и «привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности» [1, с. 20]. В этом контексте особую актуальность приобретает обращение к социокультурному опыту, накопленному белорусским народом, и сохранившемуся в этнографических данных.

Исторической предпосылкой возникновения этнокультурных технологий является идея народности воспитания, обучения и развития детей, предложенная К. Д. Ушинским. По его мнению, «воспитание, основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях, или заимствованных у другого народа» [2, с. 110]. Анализируя воспитательные системы разных народов мира, К. Д. Ушинский приходит к выводу, что «воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» [2, с. 109].

В системе дошкольного образования условия применения этнопедагогических технологий является объектом множества психолого-педагогических исследований. Целью применения этнопедагогических технологий в работе с детьми дошкольного возраста является приобщение их к культуре своего народа; развитие национального самосознания; воспитание доброжелательного отношения к представителям разных этнических групп; развитие устойчивого интереса к познанию и принятию иных культурных национальных ценностей, формирование этнокультурной компетентности.

Большое внимание учёными и практиками России и Республики Казахстан (Л. М. Захарова, Н. В. Кондрашова, К. Ж. Кожахметов) в исследовательских работах уделяется изучению и описанию этнопедагогической направленности воспитания детей в истории отечественной педагогики, этнопедагогической деятельности дошкольных образовательных учреждений в поликультурных регионах России, приобщению детей к этнокультурному наследию в процессе непосредственно организованной, культурно-досуговой и проектной деятельности, во время экскурсий, посредством музейной и народной педагогики, усилению этнического компонента образования и подготовки этнопедагогических кадров. Методологической основой для разработки этнопедагогических технологий в данных исследованиях являются концепции гуманистического воспитания

© Пролыгина Н. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

(Е. В. Бондаревская, Н. И. Ильин), а также научные идеи признания детства как культурно-исторического феномена (Д. Б. Эльконин, В. Т. Кудрявцев). Основополагающими принципами создания этнопедагогических технологий, являются: культурологический, принцип народности, принцип природосообразности.

В Республике Беларусь использование этнопедагогических технологий в системе дошкольного образования реализуется по следующим направлениям: история Беларуси, народные промыслы и искусство Беларуси, белорусское народное творчество, символы Беларуси, достопримечательности Беларуси, государственные и народные праздники Беларуси, знаменитые люди Беларуси. Главными условиями их реализации выступают комплексно-тематический подход к планированию разных видов детской деятельности и система взаимодействия педагогов, семьи и социума [3].

Однако анализ существующих в теории и практике подходов к применению этнопедагогических технологий в воспитании дошкольников в Белоруссии, России, СНГ и иных странах показал, что разработка научно-методических основ реализации этнопедагогических технологий в воспитании детей дошкольного возраста является недостаточно изученной проблемой современной образовательной теории и практики: требуется уточнение сущности этнопедагогических технологий как научного понятия, не разработана их классификация, отсутствует единое понимание модели их внедрения в образовательный процесс, недостаточно представлено в научно-методической литературе программное и методическое обеспечение их реализации в системе дошкольного образования.

По нашему мнению, одним из оснований для классификации этнопедагогических технологий в системе дошкольного образования Беларуси может быть структура учебного процесса.

Так, в зависимости от их направленности на решение задач учебной программы и образовательных областей этнопедагогические технологии могут включать:

– технологии использования малых форм белорусского народного фольклора в развитии белорусской речи детей;
– технологии использования белорусских народных подвижных игр в физическом развитии;
– технологии ознакомления с белорусским народным изобразительным искусством и ремеслами как средством художественного и эстетического развития;
– технологии ознакомления с народными праздниками, традициями, обрядами, а также с белорусской игрушкой с целью развития представлений об окружающем мире.

Классификация этнопедагогических технологий в зависимости от видов детской деятельности:

– художественно-речевые технологии (реализуемые на основе работы с белорусской народной сказкой);
– театрально-игровые;
– познавательно-коммуникативные (беседы об истории и традициях белорусского народа);
– творческие (например, использованием малых форм белорусского народного фольклора в музыкальной деятельности);
– практические и эвристические (например, наблюдение за природой и народными приметами в познавательной практической деятельности, наблюдение за культурными традициями белорусского народа в досуговой деятельности).

В зависимости от форм организации образовательного процесса этнопедагогические технологии могут включать: технологии тематических белорусскоязычных дней, технологии «вячорак», технологии «кирмаша», технологии народной игры, технологии мини-музея «белорусская хата», проектной технологии «толоки», технологии народного обучения посредством метода лэпбука.

Все этнопедагогические технологии строятся на опыте научного анализа народно-педагогических представлений, а также на привнесении в процессы обучения и воспитания таких этнографических феноменов, которые могли бы поспособствовать формированию национального самосознания личности и этнической культуры в целом.

Заключение. Использование этнопедагогических технологий, обеспечивающих освоение детьми социокультурного опыта, собранного в белорусской традиционной культуре, является средством не только передачи воспитанникам знаний о традициях белорусского народа, но также и трансляции многовекового опыта взаимодействия с разнообразными не белорусскими и не славянскими этническими группами, проживающими на территории Беларуси, формированием у них этнокультурной компетентности.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : от 13 января 2011 г. № 243-З : (в ред. Закона Республики Беларусь от 04.01.2014 №126-З).
2. *Ушинский, К Д.* Собрание педагогических сочинений / К. Д. Ушинский. — СПб. : [б. и.],1988.
3. *Воронецкая, Л. Н.* Народная педагогика : книга / Л. Н.Воронецкая, Ю. В. Мелешко. — Минск : Красико-Принт, 2007. — 528 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.99:37.015.3

Ж. В. Рзаева
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи
Л. С. Лобец
Государственное учреждение образования «Социально-педагогический центр Ганцевичского района», Ганцевичи

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Введение. Современные тенденции развития системы образования, — инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу, — ставят перед педагогами новые задачи профессиональной деятельности. Необходимым условием организации интегрированного обучения является обеспечение положительных межличностных отношений участников образовательного процесса. В этой связи всё чаще поднимается вопрос о личностных качествах педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде [1]. Самым необходимым в профессии педагога, работающего в инклюзии образовательной среде, является его профессионально-гуманистическая направленность деятельности. Педагоги, работающие с детьми с ограниченными возможностями, должны обладать такими качествами как эмпатия, милосердное отношение к ним и желание быть им полезным, ответственность, терпение и терпимость, толерантность к стрессовым ситуациям, уважение к личности проблемного ребёнка [2].

Основная часть. Проведённое нами исследование среди педагогов, работающих с разными категориями обучающихся и воспитанников, позволило выявить особенности данного феномена. Исследование было проведено на базе филиала кафедры психологии Барановичского государственного университета государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи», государственного учреждения образования «СШ № 13» (г. Барановичи), ГУСО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» г. Барановичи и Барановичского района, учреждений образования Барановичского района и государственного учреждения образования «Рубельская средняя школа» Столинского района, факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета среди студентов заочной формы получения образования специальности «Начальное образование» и «Дошкольное образование». Общая выборка исследования составила 140 педагогов в возрасте от 23 до 63 лет с разным педагогическим стажем (от 1 года до 46 лет), которые разделились на три выборки по следующим критериям:

1) педагоги, работающие в интегрированных классах;
2) педагоги, работающие в учреждениях специального образования;
3) педагоги общеобразовательных школ и учреждений дошкольного образования.

В качестве диагностического инструментария нами была использована методика «Опросник общих эмпатийных тенденций». Авторы данной методики А. Меграбьян и Н. Эпштейн определяют эмоциональную эмпатию как сопереживание человека другому лицу, а сопереживание — это переживание тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек на основе идентификации с ним [3, с. 28—31].

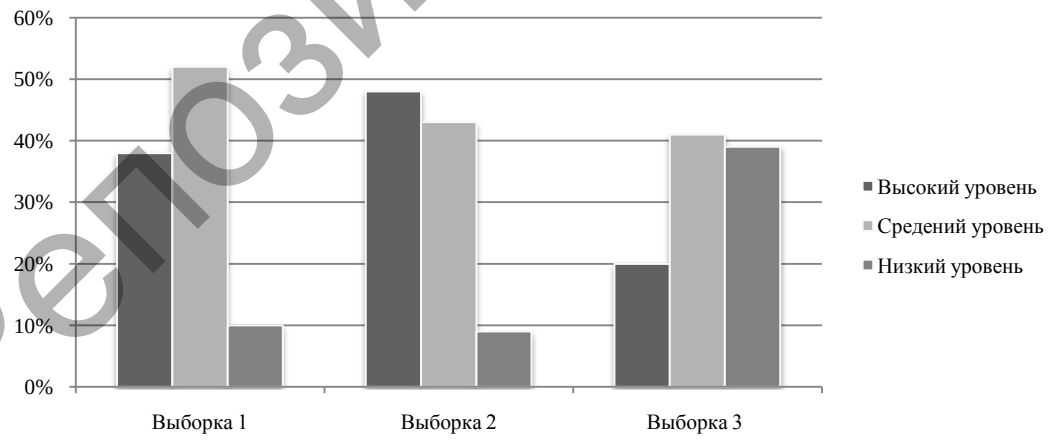

Рисунок 1. — Уровень эмпатии педагогов по всей выборке испытуемых по методике А. Меграбьяна и Н. Эпштейна
«Выборка 1» — педагоги, работающие в интегрированных классах;
«Выборка 2» — педагоги, работающие в учреждениях специального образования;
«Выборка 3» — педагоги общеобразовательных школ и учреждений дошкольного образования

© Рзаева Ж. В., Лобец Л. С., 2018.

Репозиторий БарГУ

В результате проведенного исследования мы выяснили, что у большинства испытуемых педагогов преобладает средний уровень эмоциональной эмпатии (рисунок 1). Это даёт основание говорить о том, что специалисты системы образования не всегда в состоянии в должной степени переживать те же эмоциональные состояния, которые испытывает другой человек на основе идентификации с ним и, как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

Следует отметить то, что педагоги, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в интегрированных классах и педагоги учреждений специального образования, в большинстве своём способны в должной степени сопереживать и сочувствовать партнёрам по взаимодействию, что является средством понимания внутреннего мира партнёра, прогнозирования его поведения, входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому. В ответ на сильные страдания другого человека они испытывают дискомфорт (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. **—** Различия показателей эмпатии в трех выборка испытуемых педагогов

Выборка	**Средние значения**	**Эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента для несвязных выборок**	**Эмпирическое значение *U*-критерия Манна-Уитни**
ПИ-ПС	25,2—26,1	T = 1,0 ($p \leq 0,05$)	U = 775 ($p \leq 0,05$)
ПИ-ПО	25,2—22,6	t= 2,5** ($p \leq 0,05$)	U = 781* ($p \leq 0,05$)
ПС-ПО	26,1—22,6	T = 3,7* ($p \leq 0,05$)	U = 703* ($p \leq 0,05$)

Примечание: «ПИ» **—** педагоги, работающие в интегрированных классах; «ПС» **—** педагоги, работающие в учреждениях специального образования; «ПО» **—** педагоги общеобразовательных школ и учреждений дошкольного образования; «*» **—** статически значимые результаты; «**» **—** зона неопределенности.

Заключение. Таким образом, проведённое нами исследование позволяет сделать вывод о том, что у большинства педагогов всей выборки испытуемых преобладает средний уровень эмпатии, что является основополагающим условием в принятии других людей, проявлением гибкой позиции по отношению к ним, а в целом гуманизирующим принципом всей системы отношений. Однако педагоги интегрированных классов и учреждений специального образования в большей степени умеют проявлять сочувствие и сопереживание по отношению к другим людям, в том числе, и обучающимся.

Список цитируемых источников

1. *Жук, О. Л.* Беларусь : инклюзивное образование и требования к компетенциям учителей по осуществлению инклюзивной педагогической деятельности / О. Л. Жук // Эффективная педагогика. — 2012. — № 2—3 (28—29). — С. 19—22.

2. *Обозов, Н. Н.* Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. **—** Л. : Из-во Ленинградского ун-та, 1979. — 151 с.

3. *Пономарёва, М. А.* Эмпатия : теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарёва. **—** Минск : Бестпринт, 2006. **—** 76 с.

УДК 378.147-057.875

Е. А. Рублевская,
кандидат педагогических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ В ОБРАЗОВАНИИ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Введение. В 1992 году на Международной конференции по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро подписанием Повестки на XXI век был провозглашён курс на устойчивое развитие человечества. План действий, принятый на Йоханнесбургском саммите ООН по устойчивому развитию в 2002 году, подтвердил приверженность этому курсу большинства стран планеты. В этом Плане действий образование для устойчивого развития названо одной из важнейших предпосылок достижения поставленной цели. Десятилетие, с 2005 по 2014 годы, объявлено Организацией объединенных наций Декадой образования в интересах устойчивого развития. В 2005 году в Вильнюсе была принята Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития. Её целью является поощрение государств-членов ЕЭК ООН к развитию и включению образования в интересах устойчивого развития (ОУР) в свои системы формального образования в рамках всех соответствующих учебных дисциплин, а также в неформальное образование и просвещение. Такой подход «вооружит людей знаниями и специальными навыками в области устойчивого развития, повысит их компетентность и уверенность в себе, а также расширит их возможности вести здоровый и плодотворный образ жизни в гармонии с

© Рублевская Е. А., 2018.

Репозиторий БарГУ

природой и проявлять заботу о социальных ценностях, равноправии полов и культурном многообразии» [1, с. 51]. В числе задач данной Стратегии называется «освоение педагогами знаний, позволяющих включать вопросы устойчивого развития в преподаваемые ими предметы; обеспечение доступности учебных средств и учебно-методических пособий по ОУР» [1, с. 51].

Основная часть. С целью внесения вклада в решение данных задач Белорусский государственный педагогический университет в целом и факультет дошкольного образования, в частности, включились в работу по решению задач образования в интересах устойчивого развития.

Одним из эффективных средств образования в интересах устойчивого развития будущих педагогов стало приобщение их к деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории (СНИЛ). При кафедре методик дошкольного образования факультета дошкольного образования была создана СНИЛ «Образовательные практики в интересах устойчивого развития в учреждениях дошкольного образования».

Деятельность данной СНИЛ осуществляется по четырём направлениям.

Первое направление — активное участие в общеуниверситетских мероприятиях, проводимых координационным центром «Образование в интересах устойчивого развития» БГПУ:

– интернет-игра «Один день мира: уважение, безопасность и достоинство для всех», которая проходила 21 сентября в Международный день мира;

– декада «Образование в интересах устойчивого развития», которая проходила в рамках Недель устойчивого развития — 2017 при поддержке Министерства образования Республики Беларусь и Программы поддержки Беларуси Федерального правительства Германии;

– международный семинар «Компетенции XXI века в организации практик образования для устойчивого развития»;

– международные мастер-классы (мастер-класс на тему «Интеграция ОУР в университетские будни», проводимый студентами университета г. Хильдесхайм); мастер-класс на тему «ОУР и межкультурные коммуникации (на примере проекта «Посланники климата)», проводимый магистрантом Джозефом Кенсоном Сакала из Малави (Африка); мастер-класс на тему «Культурно-социальная интеграция мигрантов в Германии», проводимый магистрантом Махамедом Сулейманом Хай Бакура из Сирии; мастер-класс на тему «Защита биоразнообразия и окружающей среды на примере Мадагаскара», проводимый магистрантом Цири Ракотоаришоа из Малайзии.

Участие студентов СНИЛ в этих мероприятиях способствовало расширению их представлений о целях устойчивого развития; о запросах целей устойчивого развития к образованию, о возможности включения целей устойчивого развития в содержание педагогического образования и так далее.

Второе направление — изучение опыта работы учреждений дошкольного образования по реализации идей образования в интересах устойчивого развития. Студенты познакомились с опытом работы:

– государственного учреждения образования «Путчинский учебно-педагогический комплекс ясли-сад-начальная школа» Дзержинского района Минской области, которое является ресурсным центром комплексной поддержки практик ОУР в местных сообществах;

– государственного учреждения образования «Ясли-сад № 45 г. Гродно». Данное учреждение образования было участником проекта «Разработка интегрированного подхода к расширению программы по энергосбережению («Энергоэффективность в школах»), финансируемого ЕС и Программой развития ООН (ПРООН) по заданию Департамента по энергоэффективности Государственного комитета по стандартизации Республики Беларусь (2014—2016 годы), а в настоящее время является ресурсным центром комплексной поддержки практик образования в интересах устойчивого развития в дошкольном образовании;

– государственного учреждения образования «Ясли-сад № 6 г. Ошмяны». Данное учреждение образования было участником проекта «Разработка интегрированного подхода к расширению программы по энергосбережению («Энергоэффективность в школах»), финансируемого ЕС и Программой развития ООН (ПРООН) по заданию Департамента по энергоэффективности Государственного комитета по стандартизации Республики Беларусь (2014—2016 годы).

Третье направление — проведение научных исследований в соответствии с индивидуальной тематикой. Студенты и магистранты занимаются разработкой таких вопросов, как: использование экологической сказки в процессе формирования у детей дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам; использование проблемных ситуаций в процессе формирования у детей дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам; использование дидактических игр в процессе формирования у детей дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам; взаимодействие учреждения дошкольного образования с семьей в процессе формирования у детей бережливого отношения к природным ресурсам; использование проектной деятельности в процессе формирования у детей дошкольного возраста бережливого отношения к природным ресурсам.

Четвертое направление — подготовка научных сообщений по результатам исследований и их апробация на научно-практических конференциях и семинарах в учреждениях образования. Студенты СНИЛ выступали с сообщениями на таких мероприятиях, как:

– Международная научно-практическая конференция «Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве» (секция «Образование для устойчивого развития в действии: дошкольный возраст»);

– V Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации» в рамках Года

Репозиторий БГПУ

Экологии (г.о. Коломна Московской области) (секция «Современные подходы к повышению квалификации педагога в соответствии с идеями устойчивого развития»);

– научно-практический семинар «Внедрение модели организации образовательных практик устойчивого развития в целях формирования творческого потенциала воспитанников учреждения дошкольного образования», который проходил в рамках Недель УР—2017;

– научно-практический семинар «Образование для устойчивого развития — дошкольникам».

Заключение. Участие в деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории содействует, с одной стороны, реализации духовно-социальных потребностей студентов в самоактуализации, самовыражении и т. д., а с другой стороны, формированию у них компетенций в области образования в интересах устойчивого развития.

Список цитируемых источников

1. Образование в интересах устойчивого развития : информационно-аналитический обзор. — Минск : МГЭУ им. А. Д. Сахарова, 2007.

УДК 378

Т. Ф. Сташевская, Г. И. Лущицкая
Государственное учреждение образования «Тимковичский ясли-сад», аг. Тимковичи

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. С 1 сентября 2016 года Государственное учреждение образования «Тимковичский ясли-сад» приступило к реализации инновационного проекта по теме «Внедрение модели педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста». Актуальность настоящего инновационного проекта определяется комплексом существующих противоречий в практике работы учреждения дошкольного образования между признанием значимости сюжетно-ролевой игры в психическом развитии ребёнка и недооценкой её развивающего потенциала, использованием её преимущественно как формы обучения дошкольников, между возрастающим интересом детей к сюжетно-ролевым играм и тенденцией исчезновения игровой деятельности из жизни детей; между потребностью современного общества в развитии умения детей взаимодействовать друг с другом с учётом культурных норм и правил и неподготовленностью педагогов к изменениям в игровой культуре и неумением поддерживать новые игровые сюжеты. Основная идея данного проекта, определяющая его новизну, — это комплексная поддержка и помощь ребёнку в организации и развитии им сюжетно-ролевой игры, наиболее значимой для его психического развития. Целью инновационного проекта является: повышение качества организации игровой деятельности детей дошкольного возраста в процессе реализации модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр дошкольников.

Основная часть. Проект рассчитан на два года и даёт возможность проследить процесс овладения детьми способов построения игры как деятельности от младшего дошкольного возраста к среднему.

Мониторинг развития игры детей проводился два раза: в сентябре 2016 года и в апреле 2017 года. Основная задача мониторинга заключалась в том, чтобы увидеть слабые или сильные стороны развития сюжетно-ролевой игры у детей младшего дошкольного возраста и определить стратегическое направление педагогического сопровождения педагогом игры. В ходе мониторинга использовалась методика О. К. Васильевой «Педагогическая диагностика творческих сюжетно-ролевых игр дошкольников» [1].

Форма проведения мониторинга преимущественно представляла собой ряд наблюдений, бесед с ребёнком, игровых методик, которые позволили выявить особенности игрового опыта детей, изучить их творческие способности, круг интересов, степень активности, умение согласовывать замысел со сверстником.

Мониторинг на начало учебного года показал, что у детей преобладает низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры. Дети не умеют ставить цель игры и выполнять игровые действия согласно взятой роли. В совместной игре практически не ведут диалог. Игровые объединения носят кратковременный характер, спокойное дружеское общение часто сменяется конфликтами, нежеланием уступать даже при вмешательстве в игру взрослого. Дети отображают в игре бытовые и профессиональные действия взрослых, события из сказок. Они принимают игровую роль в совместной игре с воспитателем. Большинство детей обдуманно подходит к подбору игрушек для своей игры.

Наблюдения и беседы помогли выявить интересы и предпочтения ребёнка в игре. Так, Кирилл Л. любит играть с мелкими игровыми персонажами (животные, люди, техника, мелкий конструктор). Передает события из сказок и свои фантазии. Дарья У., Иван Е., Даниил Т., и Настя Ф. могут принимать ведущие роли (продавец, врач) и вовлекать в игру других детей, у них есть задатки лидера. Никита Ч. хорошо разворачивает сюжет игры, любит игры с конструктором и техникой. Глеб К., Даниил В. играют с конструктором, техникой, а также с удовольствием приготовят обед для кукол, побудут продавцом. Но больше играют обособленно. Диана Д. пока не принимает участие в совместных играх с ровесниками, а только наблюдает, очень стеснительна.

© Сташевская Т.Ф., Лущицкая Г. И., 2018.

Репозиторий БарГУ

Повторная диагностика в апреле дала возможность определить эффективность проводимой работы инновационного проекта. На начальном этапе (в сентябре) у детей был низкий уровень развития игры, а проведенная работа (с октября 2016 года по апрель 2017 года) по развитию игрового творчества, которая проходила на играх-занятиях и в самостоятельной игровой деятельности, показала, что игровой опыт у детей значительно обогатился и поднялся на более высокий уровень. Даниил Т., Дарья У., Иван Е., Настя Ф., Никита Ч. и Кирилл Л. близки к среднему уровню развития, их игра характеризуется интересом к роли, постановкой цели до начала игры, появляется инициатива на начало игры со стороны одного ребёнка, дети стали играть группами, бесконфликтно распределять роли, длительно удерживать сюжет игры, с помощью педагога развивать его. В играх используют эпизоды сказок, мультфильмов, отображают отношения между людьми. Игра сопровождается диалогом. Дети обдуманно подбирают атрибуты к сюжету игры.

К сожалению, не все дети перешли к новому уровню игры: Даниил В. и Глеб К. имеют задержку в речевом развитии, что осложняет общение с другими детьми, хотя Глеб с удовольствием берёт на себя роли, но игра длится короткий промежуток времени и воспитателю приходится часто поддерживать игровой сюжет. Диана Д. хотя и продолжает оставаться стеснительной, но начинает играть с Дарьей У. и Настей Ф., по инициативе девочек соглашается на отведённую роль, хотя в игре со взрослым обнаруживается разный уровень игрового творчества в зависимости от темы игры и выполняемой роли.

Проведенная диагностика позволила наметить дальнейший план работы с детьми, направить работу педагогов на индивидуальную поддержку развития сюжетно-ролевой игры каждого ребёнка.

На протяжении всего учебного года в работе с детьми использовались такие формы взаимодействия, как: индивидуальное общение педагога с детьми, организация совместной сюжетно-ролевой игры с подгруппой детей. В игровой деятельности применялись такие методы, как: беседы, рассматривание иллюстраций, игры инсценировки по теме «Семья», создавались проблемные ситуации, применялись дидактические игры, использовались загадки, потешки.

В работе педагоги руководствовались разработками из методического пособия О. К. Васильевой. К концу года дети стали более охотно включаться в игру, постепенно приобретая навыки игровых действий. Воспитатели, включая детей в совместную игру со сверстниками, использовали приёмы внесения игрушек, разработанных автором данного пособия.

В сентябре-октябре проведение сюжетно-ролевой игры «У куклы Маши день рождения» показала, что дети играли охотно, «ехали в гости на автобусе, готовили праздничный стол, дарили подарки, поздравляли куклу», с развернутым сюжетом справились хорошо. Но когда пришлось выступать в роли «артиста на концерте для куклы», то рассказывали стихи и пели песни, разученные только в детском саду. Пришлось провести с родителями беседу «Почитай мне мама», после которой родители стали разучивать стихи и детские песни дома совместно с детьми, и в дальнейших играх дети широко использовали их.

В ноябре-декабре проводилась работа по развитию сюжетно-ролевой игры «Магазин». На начальном этапе проведения игры обозначились некоторые проблемы: у детей было недостаточно представлений о взаимоотношениях продавца и покупателя, они не могли стоять в очереди, сами входили за прилавок, брали товар в сумку и уходили, не понимая, что нужно сделать расчёт на кассе. Если роль продавца выполнял взрослый, то игра проходила хорошо, но когда наоборот, то дети не воспринимали сверстника, не могли вести диалог.

Для решения проблемы, как же научить ребёнка выполнять правила игры, пришлось обратиться за помощью к литературным источникам. Помогли игры-инсценировки «Звери в лесном магазине», «Мышка и Мишка в магазине», чтение произведений художественной литературы, индивидуальные беседы и дидактическая игра «Оцени поступок», «Плохо—хорошо», «Закончи предложение». Родителям было предложено провести семейные экскурсии в магазин, а затем обсудить их на дне семейного общения. Работу по данной теме продолжили в январе.

В феврале-марте проводилась игра, сюжет которой был посвящен теме «Магазин подарков» (где товар предназначался только для бабушек). Здесь была поставлена задача приобщения детей к созданию игрового пространства, наполнению атрибутами к игре, формированию умений наполнять, трансформировать предметно-игровую среду. Все воспитанники охотно взялись за дело, обустраивали магазин, привозили в него разный товар, но не концентрировали внимание на самой значимости этого товара, он предназначался отнюдь не для бабушек. Были проведены беседы «Что можно подарить бабушке, маме, папе», использовались дидактические игры «Подбери подарок». При повторном проведении игры дети уже более обдуманно подходили к выбору товаров и даже пробовали объяснить свой выбор (бабушка потом даст мне поиграть с куклой или машинкой).

На данном этапе можно констатировать, что, согласно разработанным критериям, наблюдается положительная динамика. У детей возрос интерес к игровой деятельности, они стали отражать в игре бытовые и профессиональные действия взрослых, события из стихотворений и сказок. Дети могут включаться в игровой сюжет, принимать игровую роль в совместной игре с воспитателем, вступать в ролевой диалог с воспитателем и ребёнком-партнёром, в игровое общение со сверстниками — парное групповое, объединяться для совместных действий, конфликты начали сменяться дружеским общением.

Индивидуальная работа обеспечила выход каждого ребёнка на более высокий для него уровень развития. Они начали овладевать социально-ценностными представлениями, способами регуляции поведения и навыками культуры общения со сверстниками в игре, умениями обустраивать игру и самостоятельно моделировать игровое пространство при реализации игровых замыслов. На данном этапе дети ещё не могут произвести отбор

Репозиторий БГПУ

содержания игр на основе интересов и предпочтений (перспективное планирование развития игры). Самостоятельный личностный опыт ребёнка требует обогащения.

Заключение. Анализируя результаты работы, можно уверенно сказать, что у детей младшего дошкольного возраста сформировались представления: о роли в игре (принимают игровую роль в совместной игре с воспитателем, вступают в ролевой диалог с взрослым и ребенком-партнёром, включают в игровой сюжет два-три взаимосвязанных события); о способах взаимодействия и общения в условиях игры (вступают в игровое общение со сверстниками — парное и группами, объединяются для совместных действий). Игра упорядочила не только поведение ребёнка, но и его внутреннюю жизнь, помогая понять себя.

Список использованных источников

1. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с белорусским и русским языком обучения / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2013. — 152 с.

УДК 377

Н. М. Сухинина
Волковысский колледж учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Волковыск

РАЗНООБРАЗНЫЕ МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ»

Введение. Контроль знаний учащихся, являясь составной частью процесса обучения, выступает одним из основных элементов оценки качества образования. Проблема контроля качества учебной деятельности не нова и педагогический опыт, накопленный в этой области богат и разнообразен. Однако субъективность оценки знаний связана, в определенной мере, с недостаточной разработкой методов контроля системы знаний: нередко оценка темы, раздела, курса или его частей происходит путём проверки отдельных, часто второстепенных элементов, усвоение которых может не отражать овладение всей системой формируемых знаний, умений, навыков; качество и последовательность вопросов определяются каждым преподавателем интуитивно, и часто не лучшим образом; стихийность, нерациональное использование методов и форм контроля, отсутствие дидактической целенаправленности, игнорирование преподавателем характерных особенностей материала дисциплины и условий работы на занятии, отсутствие систематичности в проведении проверки и оценки знаний.

Эти противоречия явились основополагающими в выборе автором темы исследования. Изучение научно-методической литературы, анализ анкетирования преподавателей и учащихся специальности «Дошкольное образование» определили цель исследовательской работы: повышение уровня компетенций учащихся в вопросах развития речи детей дошкольного возраста через организацию разнообразных методов контроля.

Основная часть. В современных исследованиях система контроля знаний рассматривается как один из самостоятельных компонентов образовательного процесса (Л. Г. Сёмушина, Г. Ю. Капустина, Т. В. Машарова, Н. Г. Ярошенко). Теоретические основы контрольно-оценочной системы в структуре образовательного процесса заложены трудами С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, А. И. Берга, В. П. Беспалько, М. А. Данилова, Т. А. Ильиной, И. Я. Лернера [1, с. 94].

Большую группу представляют работы, в которых исследовались функции проверки и оценки знаний в учебном процессе, методы контроля знаний, умений, навыков учащихся, виды учета знаний в традиционной системе обучения (М. И. Зарецкий, И. И. Кулибаба, Е. И. Перовский, С. И. Руновский, М. Н. Скаткин, В. П. Стрезикозин). В опубликованных работах показаны контролирующие, обучающие и воспитывающие функции проверки и оценки знаний, раскрыта методика проведения письменного, устного, графического и практического контроля знаний, сформированы требования к качеству знаний учащихся, к оценке их устных и письменных ответов по различным учебным дисциплинам [2, с. 353].

В 60—70-е годы, в связи с развитием программированного обучения, рассматриваются качественные и количественные аспекты оценки, информационно-статистические методы измерения, надежность и эффективность различных видов проверочных заданий, способы проверки с помощью информационных компьютерных технологий (А. Г. Молибог, Н. М. Розенберг, Н. Ф. Талызина, Н. М. Шахмаев) [3, с. 17]. В данной работе систематизирован накопленный материал по проблеме контроля знаний учащихся специальности «Дошкольное образование» при изучении дисциплины «Методика развития речи». В качестве основных традиционных видов предварительного, текущего, тематического и итогового контроля с целью проверки теоретических знаний используются устный опрос, письменная проверка, тестирование; для оценивания практических умений и навыков — ориентировочная основа действий (алгоритм выполнения).

Функциональное назначение *предварительного контроля* заключается в том, что данный вид помогает изучить уровень готовности учащихся к восприятию нового материала, то есть проверка здесь играет диагностическую роль. На основе данных предварительного (диагностического) контроля строится

© Сухинина Н. М., 2018.

Репозиторий БарГУ

(конструируется) план изучения нового материала, предусматривается повторение, активизируются междисциплинарные связи, актуализируются знания, невостребованные до того времени.

Текущий контроль проводится на первых этапах обучения, когда ещё трудно говорить о сформированности знаний, и особенно важен как средство своевременной корректировки деятельности, внесения изменений в планирование последующего обучения и предупреждения неуспеваемости. Для текущего контроля, например, по теме «Формирование грамматического строя речи» учащимся предлагается диктант, для которого заранее подбираются вопросы, не требующие длительного обдумывания.

Как одна из ведущих форм текущей оценки знаний учащихся, используется тестовый контроль. Так, например, по теме «Ознакомление с художественной литературой» разработаны контрольные карточки, которые уже в готовом виде раздаются учащимся. В течение 5 минут учащиеся должны дать характеристику того или иного произведения. Такие карточки-задания позволяют за непродолжительный период времени выявить глубину знаний учащихся по данной теме.

Тематический контроль проводится по завершении изучения каждой темы раздела (например, после изучения темы «Воспитание звуковой культуры речи» учащимся было предложено разработать алгоритм действий по всем направлениям работы с детьми, систематизировать практические задания в соответствии с этапами работы). Также педагоги используют такие методы тематического контроля как рефераты, творческие работы, составление кроссвордов по отдельной теме или разделу дисциплины, контрольные «срезы», решение ситуационных задач, деловые игры, подобранные в соответствии с требованиями квалификационной характеристики будущего специалиста, семинарские занятия, работу в «малых группах».

На семинарских занятиях осуществляется рубежный контроль знаний по одной теме. Так, например, по темам «Развитие речи детей раннего возраста» и «Требования к речи воспитателя» занятия проводятся в форме семинара-беседы. Семинар-беседа несколько отличается от традиционного семинара, так как не предполагает подготовку письменных сообщений и докладов. В ходе беседы все поочерёдно делают сообщения, обсуждают ответы на поставленные вопросы и выражают свою точку зрения на обсуждаемую проблему. В конце занятия преподаватель подводит итоги, обобщая знания учащихся, оценивает уровень их подготовки.

В качестве *итогового контроля* используются проекты, отражающие как теоретические знания учащихся, так и уровень усвоения практических умений и навыков. Например, при оценивании знаний учащихся по разделу «Связная речь» учащимся было предложено принять участие в разработке проекта «Общение» и подобрать практический материал по его реализации.

Преобразовать процесс обучения помогает внедрение компьютерных технологий. На занятиях используются подготовленные учащимися презентации, видеофильмы по темам дисциплины, что также способствует формированию информационных компетенций. Работа учащихся по созданию презентаций по темам «Обучение детей пересказу», «Обучение детей составлению рассказов» и др. способствовала систематизации их знаний по данным темам.

Основным компонентом образовательного процесса в педагогическом колледже является формирование профессиональных умений и навыков. С этой целью разработаны критерии анализа планов-конспектов занятий по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения», которые используются преподавателем и учащимися для анализа и самоанализа выполненной практической работы. Практические занятия по дисциплине «Методика развития речи» по некоторым темам программы часто проводятся в форме деловых игр. При этом оценку правильности решения дают в первую очередь сами участники игровых ситуаций. Деловая игра максимально приближает учащихся к деятельности в профессиональной обстановке.

Для оценки используемых методов контроля знаний, нами было проведено анкетирование учащихся и преподавателей. Результаты анкетирования, в частности, тестовых заданий, приведены в таблице.

Т а б л и ц а 1. — Оценка использования тестовых заданий в рамках осуществления контроля знаний учащихся по дисциплине «Методика развития речи»

В процентах

Вопрос	Предполагаемые ответы	Преподаватели	Учащиеся
В чём вы видите положительные стороны использования тестовых заданий?	экономия времени;	80	30
	систематизация знаний;	40	50
	отсутствие двусмысленности или неясности формулировки	60	10
Какие задания в тестах наиболее полно раскрывают уровень представлений учащихся?	задания закрытой формы;	80	80
	задания открытой формы с ограничением, налагаемым на ответ;	60	50
	задания на установление соответствия;	60	80
	задания открытой формы со свободно конструируемым ответом, выполнение которых связано с объяснениями, истолкованием смысла, пояснением	80	10
Определите основные требования, предъявляемые к педагогическим тестам?	адекватность;	100	80
	простота;	100	50
	надёжность;	100	60
	однозначность;	100	10
	научность;	0	50

Репозиторий БГПУ

Вопрос	Предполагаемые ответы	Преподаватели	Учащиеся
	индивидуальность	0	60
В чём вы видите отрицательные стороны использования тестовых заданий?	невозможность выявления глубины знаний учащихся;	100	0
	отсутствие контакта с преподавателем;	20	20
	отсутствие наводящих вопросов;	0	20
	метод «тыка» (наугад);	0	40
	материальные затраты на изготовление индивидуальных одноразовых карточек;	100	0
	невозможность реализации творческого подхода учащимися	60	20
В какой степени тестовые задания помогают выявить уровень усвоения учебного материала?	поверхностно;	100	50
	глубоко;	0	50
	на уровне понимания;	80	60
	на уровне представления;	20	40
	на уровне применения;	0	20
	на уровне творчества	0	10

Анализируя результаты анкетирования, можно говорить об успешности применения в образовательном процессе всех видов и методов контроля в формировании теоретических знаний и практических умений. Мониторинг качественных показателей успеваемости учащихся, а также отзывы руководителей практикой от базы практики о работе практикантов подтверждают этот вывод.

Заключение. Правильно организованный, дающий объективные данные контроль — не только метод определения эффективности качества образовательного процесса, но и средство воспитания у учащихся чувства ответственности за результаты своего учебного труда, формирования у них профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по полученной специальности.

Список цитируемых источников

1. *Агальцов, В. П.* Контроль знаний — доминирующая составляющая образовательного процесса / В. П. Агальцов // Информатика и образование. — 2005. — № 2. — С. 94—96.
2. *Маматова, О. Г.* Формы контроля знаний студентов педагогических вузов / О. Г. Маматова // Молодой учёный. — 2012. — № 3(8). — С. 353—355.
3. *Понькина, Н. П.* Контроль знаний при изучении специальных дисциплин / Н. П. Понькина // Специалист. — 2008. — № 3. — С. 17.

УДК 37.034

Е. В. Чекина,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

ПЕДАГОГИЧЕСКИ РЕГУЛИРУЕМЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Социально-экономическая ситуация во многих странах постсоветского пространства обнаруживает обстоятельства, демонстрирующие превосходство динамики экономических изменений над динамикой адаптационной подстройки личности к ним. Приобретённые обучающимися в период их профессиональной подготовки компетентности оказываются недостаточными, а воспринятые ценности не могут служить ориентирами в перманентно изменяющемся мире и подвергаются переоценке. Республика Беларусь испытывает значительный дефицит специалистов, в том числе в сфере дошкольного образования, располагающих умением и опытом принятия социально- и личностно-эффективных решений в современных экономических условиях. Значимость разрешения данной проблемы требует пристального пересмотра сложнейших вопросов высшего профессионального образования, становления человека в качестве подлинного субъекта на всём экономическом и социокультурном пространстве его жизнедеятельности. И вопросы эти обращены, в первую очередь, к университетской образовательной практике в аспекте обновления её содержания и организации, поскольку «главное дело классических университетов сегодня — готовить научную, интеллектуальную элиту, но с рыночным мышлением» [1, с. 64].

Одним из путей обновления профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования нам видится включение в её содержание овладение обучающимися социально-экономической компетентностью, которая определяется нами как интегративная характеристика личности, обусловливающая готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально- и личностно-эффективную экономическую деятельность в сфере образовательных услуг. Целью данной статьи является характеристика условий,

© Чекина Е. В., 2018.

Репозиторий БарГУ

обеспечивающих подготовку выпускников, обладающих специфическим опытом деятельности, необходимым для эффективного встраивания её субъектов в социально-экономическую систему региона, страны и, в конечном итоге, мирового сообщества.

Основная часть. Концептуальная новизна процесса формирования социально-экономической компетентности у будущих специалистов дошкольного образования в ходе его реализации обращает к соблюдению ряда специфических условий:

на содержательном уровне: осуществление процесса формирования социально-экономической компетентности во взаимосвязи с другими содержательными компонентами профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования;

на структурном уровне: 1) создание интегрированного образовательного пространства, основанного на сетевом взаимодействии университета и организаций-заказчиков кадров; 2) теоретико-методологическая подготовка профессорско-преподавательского состава учреждения высшего образования (УВО) и специалистов организаций-заказчиков кадров к реализации процесса формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в режиме сетевого взаимодействия;

на технологическом уровне: обеспечение индивидуализации обучения с акцентом на организации самостоятельной работы обучающихся как средстве формирования собственного опыта экономической деятельности в сфере образовательных услуг, моделей экономического поведения.

Рассмотрим подробнее каждое из обозначенных условий.

Осуществление процесса формирования социально-экономической компетентности во взаимосвязи с другими содержательными компонентами профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования. Данное условие предполагает, что социально-экономическая компетентность личности приобретает смысл, только если она связана с конкретной профессиональной подготовкой специалиста, профилизирующей определённое направление его будущей трудовой деятельности. Успешное становление будущего специалиста дошкольного образования как субъекта экономической деятельности в выбранной сфере, как актора социально-экономического пространства во многом определяется владением им всеми составляющими профессиональной компетентности педагога, осознанием социального престижа и личностной значимости приобретаемой профессии. Постигаемый обучающимися профессиональный опыт, обобщённый и объективизированный в виде правил, инструкций, алгоритмов деятельности, профессиональных норм и т. п., представляет собой базис для овладения опытом эффективного экономического поведения в актуальных условиях рынка. При этом требования рыночной экономики, предъявляемые к выпускникам, переориентируют направленность результатов профессиональной подготовки от традиционной реализации профессиональной деятельности как целенаправленной активности личности в профессиональной сфере к конструированию молодым специалистом этой деятельности как реальности, формируемой им самим в роли конкретного субъекта труда через осознанное целеполагание и принятие решений, оценку заданных условий, определение экономически целесообразных способов действия. Успешная навигация специалиста в социально-экономическом пространстве требует привлечения максимального объёма профессиональных знаний и умений. Однако здесь имеется и обратная взаимозависимость: профессиональная подготовка становится более качественной, более универсальной, когда будущий специалист, кроме освоения своих узко профессиональных функций, стремится к обретению системы личностных конструктов, позволяющих осознанно осуществлять профессиональную деятельность как деятельность экономическую, результирующую производством «полезностей» в личностном и социальном аспектах.

Создание интегрированного образовательного пространства, основанного на сетевом взаимодействии университета и организаций-заказчиков кадров. Названное условие предполагает конструирование такого пространства, которое предполагает взаимодействие учреждения высшего образования и организаций-заказчиков кадров (учреждений дошкольного образования и др.) в процессе подготовки педагогических кадров, основанное на кооперации труда и кооперации в использовании основных средств (фонды, информационный и технологический потенциал, оборудование). Такого рода пространство обладает потенциалом взаимовыгодного сотрудничества для реализации частных целей всех его субъектов, экономики и социума региона: для обучающегося — это пребывание в процессе обучения в условиях рабочего места с освоением необходимых профессиональных и социально-экономических компетенций; для заказчиков кадров — подготовка будущих сотрудников с заданным набором необходимых профессиональных характеристик; для университета — повышение привлекательности в социуме, обеспечиваемое клиенто-ориентированной позицией; востребованность образовательных услуг; для экономики региона — облегчение трудоустройства и найма на работу специалистов сферы дошкольного образования, увеличение производительности труда молодых специалистов, в т. ч. за счёт сокращения периода адаптации к условиям рабочего места.

Теоретико-методологическая подготовка профессорско-преподавательского состава учреждения высшего образования и специалистов организаций-заказчиков кадров к реализации процесса формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в режиме сетевого взаимодействия. Выдвижение третьего условия обусловлено тем, что задачи, поставленные в рамках модели сетевого взаимодействия учреждений образования, и задачи учреждений образования, реализующих образовательный процесс в традиционной форме, не совпадают. Решение задач сетевого взаимодействия предполагает усложнение типов коммуникаций его субъектов. Для всех участников возникает необходимость в приобретении ранее им незнакомого, инновационного опыта функционирования в режиме сетевого взаимодействия. Все субъекты сетевого взаимодействия должны быть готовы

Репозиторий БарГУ

к согласованной педагогической деятельности по формированию у будущих специалистов социально-экономической компетентности. Соответственно, подготовка субъектов сетевого взаимодействия к участию в продуктивном осуществлении процесса формирования социально-экономической компетентности у будущих специалистов дошкольного образования предполагает овладение ими теоретическим (содержательным) и методологическим (операциональным) аспектами этой работы.

Обеспечение индивидуализации обучения с акцентом на организации самостоятельной работы обучающихся как средстве формирования собственного опыта экономической деятельности в сфере образовательный услуг, моделей экономического поведения. Реализация данного условия предполагает подчинение всего процесса профессиональной подготовки закономерностям развития личности. Речь идёт о том, что процесс учения сугубо индивидуален и предполагает применение разнообразных методов, средств и форм обучения с учётом личностных особенностей обучающихся. Именно этим определяется становление личности, способной к саморазвитию, самоактуализации, которая трактуется как «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [2, с. 155]. С этой целью образовательный процесс учреждения высшего образования должен обеспечивать возможность для будущего специалиста не только осваивать знания и способы их построения, но и самостоятельно генерировать новые знания, обладающие личностной значимостью для обучающегося, вырабатывать индивидуальный субъектный опыт избранной профессиональной деятельности как деятельности экономической.

Заключение. Таким образом, педагогически регулируемые условия представляют собой значимые обстоятельства, обусловливающие достижение будущим специалистом дошкольного образования оптимального уровня социально-экономической компетентности. Очевидно, что перечисленные и обоснованные нами условия формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в процессе профессиональной подготовки образуют системное единство. Реализация целостного комплекса этих условий базируется на переосмыслении стержневых направлений организации деятельности обучающихся в образовательном процессе учреждения высшего образования.

Список цитируемых источников

1. *Салахов, М. Х.* Классический университет в «постклассических» условиях : проблемы и перспективы / М. Х. Салахов // Известия МАНВШ. — 2007. — № 3. — С. 55—66.
2. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — 431 с.

УДК 37.034

Е. В. Чекина,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

ПРАГМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Введение. Отвечая на вызовы современности, система высшего педагогического образования стремится к развитию, осознавая необходимость внедрения новых моделей и технологий профессиональной подготовки обучающихся. Процессы обновления в высшем педагогическом образовании базируются на общих положениях о модернизации национальной системы образования.

Целью модернизации высшего образования является создание социально-экономического механизма, обладающего качествами устойчивости и динамичности развития, способного обеспечить соответствие системы высшего образования потребностям общества.

Осмысление феномена образования как сферы социальной практики, а подготовки специалистов образования — как сложной его подсистемы, разноплановo взаимодействующей с социальной средой, обязывает обратиться к характеристике одной из основных тенденций современности в развитии социума и образования, обусловливающих ведущие линии нововведений в высшей школе. Речь идёт о прагматизации, проявляющейся в сближении содержания и организации образования со спецификой содержания и организации будущей профессиональной деятельности специалиста определённого профиля и закреплённой активно используемым в настоящее время принципом практикоориентированности.

Центральной качественной характеристикой прагматизации как тенденции развития профессионального образования в мировом и государственном масштабе являются интеграционные процессы, которые отражают процессы взаимодействия профессионального образования и производственной сферы. Это взаимодействие определяется сочетанием логики образования (развитие свойств личности обучающегося) и логики экономики (оптимальное использование человеческих ресурсов).

Анализ мировой практики и ряда источников по данной проблеме свидетельствует о том, что исследователи включены в активный поиск новых образовательных моделей, позволяющих переориентировать

© Чекина Е. В., 2018.

Репозиторий ВГУ

профессиональное образование в аспектах его содержания, организации и технологии на удовлетворение наиболее значимых социально-экономических потребностей.

Актуализация в современном обществе различных моделей взаимодействия учреждений высшего профессионального образования и производства (материального и духовного) обусловливается необходимостью в обеспечении качественной практической составляющей подготовки будущих специалистов, где роль социального партнёрства университета и предприятия (организации-заказчика и потребителя кадров) особенно велика. «На современном этапе именно от взаимодействия социальных партнёров зависит решение основной задачи образования — кардинального повышения качества образования» [1].

Основная часть. Современные тенденции трансформации содержательных и организационных основ образовательного процесса учтены и актуализированы коллективом педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы в опыте реализации практико-ориентированной концепции высшего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование», обеспечивающей подготовку выпускника, востребованного и конкурентоспособного на рынке труда, адаптированного к условиям производства (рабочего места), готового к успешной реализации своего профессионального потенциала. Концепция выстраивается на основе идеи сетевого взаимодействия учреждений, реализующих программы разных уровней образования [2]. Сетевое взаимодействие в данном конкретном случае расширено до включения в единую систему учреждения высшего образования и учреждений дошкольного образования, и определяется как совместное функционирование учреждений образования разных типов, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления. В результате такого взаимодействия студенты университета осваивают образовательные программы первой ступени высшего образования по специальности «Дошкольное образование» с использованием ресурсов сторонних учреждений образования, реализующих образовательные программы дошкольного образования.

Одной из стержневых идей новой концепции подготовки будущих педагогов является разработка индивидуальных образовательных траекторий студентов. Потребность в определении таких траекторий заложена в самой сути прагматизации образования и обусловлена, с одной стороны, субъективными условиями (личностными особенностями студентов, их ценностно-смысловой направленностью, мотивацией, длительностью периодов профессионального становления и т. д.), с другой стороны — объективными условиями организации образовательного процесса (различные возможности базовых учреждений образования, совмещение отдельными студентами обучения в учреждении высшего образования и профессиональной трудовой деятельности и др.).

При прохождении индивидуальной образовательной траектории студент оказывается в ситуации доступа ко всем элементам выстроенной сети учреждений образования для решения своих образовательных задач. Сложность конструкции индивидуальных образовательных траекторий студентов требует соблюдения ряда условий, при которых принцип прагматизации образования будет максимально реализован: 1) каждый субъект сетевого взаимодействия должен располагать определенным комплексом ресурсов (социальных, человеческих, материальных, информационных и т.д.) с открытым доступом к нему для других участников; 2) все участники сети взаимодействия должны обладать готовностью к использованию своих ресурсов для достижения общих целей; 3) область ответственности за общий образовательный продукт (подготовку педагогических кадров) должна охватывать всех субъектов сетевого взаимодействия.

Построение процесса подготовки педагогических кадров на основе взаимодействия учреждения высшего образования и организаций-заказчиков кадров и, соответственно, усиление его практикоориентированности предполагает уплотнение учебной информации во времени, ликвидацию дублирования материала, установление преемственности и взаимопроникновения содержания одних дисциплин в другие. При этом основной акцент ставится на том, чтобы каждая учебная дисциплина образовательной программы изучалась студентами именно в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста. В этом плане видится целесообразным создание отдельных интегративных общепрофессиональных дисциплин, основой которых является рассмотрение вопросов образования личности с позиций различных наук (педагогики, психологии, философии, социологии, экономики, политологии, истории и мн. др.), с целью обеспечения понимания студентом места каждой отдельной научной дисциплины в системе подготовки будущих педагогов. Представляется важным выделение в каждой конкретной дисциплине общепрофессионального блока главного, системообразующего компонента, на основе рассмотрения общих и частных проблем образования и дальнейшая интеграция содержания учебных программ курсов с устранением в нём повторов.

Процесс подготовки педагогических кадров практикоориентированной направленности осуществляется в определённых, традиционных и нетрадиционных формах. В качестве одной из эффективных организационных форм подготовки будущих педагогов, проводящей идею прагматизации, представляется разработка и реализация студентами на практике педагогических бизнес-проектов [3]. Разработка педагогического бизнес-проекта начинается с определения студентом его концептуальной идеи, как правило, касающейся области предоставления образовательных, консультационных или развлекательных услуг для населения, обоснования её целесообразности, планирования необходимых затрат на её осуществление и ожидаемых конечных результатов. Этот замысел воплощается в бизнес-плане, который обучающийся генерирует на основе предложенных ему методических рекомендаций по разработке такого рода продукта. Пробная реализация разработанных студентами педагогических бизнес-проектов осуществляется, во-первых, на базе университета в рамках его хозрасчетной деятельности по предоставлению силами студентов профильных услуг населению города на платной основе.

Репозиторий БарГУ

Второй вариант «полигона» для апробации «предпринимательских» способностей студентов может быть предоставлен учреждениями дошкольного образования, состоящих в сетевом взаимодействии с университетом (например, в качестве базовых организаций), в системе реализации ими дополнительных образовательных услуг на платной основе. В любом из подобных случаев перед студентом возникает три группы задач: административно-организационные, педагогические и маркетинговые. Осмысляя и решая их, будущие специалисты 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.

Данный вид работы позволяет решить комплекс фундаментальных задач, в числе которых наделение процесса подготовки педагогических кадров реальной практикоориентированной направленностью, расширение представления обучающихся о ситуации на региональном рынке образовательных услуг, о способах реализации профессионального и личностного самоопределения, повышение престижа педагогической профессии через демонстрацию её ресурсных возможностей в сфере малого бизнеса.

Заключение. Таким образом, реализация концептуально новой практико-ориентированной образовательной среды «учреждение высшего образования — учреждения дошкольного образования» обеспечивает укрепление связей между сферой подготовки специалистов и рынком труда. В этих условиях к концу обучения по избранной образовательной программе выпускник не только осваивает все виды профессиональной деятельности, но также обретает способность реально их интегрировать, адаптировать к конкретным квалификационным задачам, образовательным контекстам и системам, социокультурным и региональным запросам.

Список цитируемых источников

1. *Анисимов, П.Ф.* Состояние и перспективы научно-методического обеспечения инновационного развития системы среднего профессионального образования / П. Ф. Анисимов, Г. В. Мухаметзянова // Образовательная политика. — 2005. — № 1. — С. 25—34.
2. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО / Г.Н. Толкачёва, Е.И. Изотова, Л.М. Волобуева, М.Ю. Парамонова // Психологическая наука и образование. — 2014. – № 3. — С. 168—185.
3. *Чекина, Е.В.* Конструирование педагогических бизнес-проектов // Е.В. Чекина // Нар. асвета. — 2015. — № 10. — С. 14—16.

Репозиторий БарГУ